



*Cachorro, Gabriel; Scarnatto, Martín; Césaró, Román; Díaz Larrañaga, Nancy; Villagrán, Juan Pablo*

## Educación física: cultura escolar y cultura universitaria

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica editada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

[www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

[www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar](http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar)

### *Cita sugerida*

*Cachorro, G.; Scarnatto, M.; Césaró, R.; Díaz Larrañaga, N. y Villagrán, J. P. (2009) Educación física: cultura escolar y cultura universitaria [en línea]. La Plata : Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en:*

*<http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.284/pm.284.pdf>*

### **Licenciamiento**

*Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.*

*Para ver una copia breve de esta licencia, visite*

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/)

*Para ver la licencia completa en código legal, visite*

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode.>

*O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.*

# **Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria.**

---

Gabriel CACHORRO, Martín SCARNATTO,  
Román CESARO, Nancy DIAZ LARRAÑAGA  
y Juan Pablo VILLAGRAN

ISBN: 978-950-34-0477-5

Educación física: cultura escolar y cultura universitaria /

Gabriel Cachorro ... [et.al.]. - 1a ed. -

La Plata : Univ. Nacional de La Plata, 2009.

200 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-950-34-0544-4

1. Educación Física. I. Cachorro, Gabriel

CDD 796.07

Fecha de catalogación: 25/03/2009

Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

*Decana*

Prof. Ana María Barletta

*Vicedecano*

Dr. Aníbal Viguera

*Secretario de Asuntos Académicos*

Prof. Héctor Luis Adriani

*Secretaria de Posgrado*

Dra. Silvia Alejandra Manzo

*Secretario de Investigación*

Dr. Juan Ignacio Piovani

*Secretario de Extensión Universitaria*

Lic. María Leticia Fernández Berdaguer

*Consejo Académico*

*Claustro Docente*

Camau, Antonio Adolfo Marcial

Carballo, Carlos Gabriel

Castedo, Mirta Luisa

Cagnolati, Beatriz Emilce

Nápoli, Juan Tobías

Rivas, Ricardo Alberto

*Claustro Graduados*

Iuliano, Rodolfo Martín

Botto, Malena

*Claustro Estudiantil*

Barrena, Fernando

Parra, Fabiana Valeria

Valdez, Ignacio

Condenanza, Lucía María

*Representante no docentes:*

Urtasún, Candelaria

*Diseño y diagramación*

Banzato, Federico (Portal web y Publicaciones FaHCE-UNLP)



## Índice

|   |    |
|---|----|
| <i>Prologo</i> .....  | 07 |
| <i>Introducción</i> .....   | 11 |
| <br><i>Primera parte</i><br>“Cultura Escolar”                             |    |
| Cultura juvenil y sujetos de la oración .....                             | 17 |
| <i>Martín Scarnatto</i>   |    |
| Cuerpo en la voz de los jóvenes .....                                     | 31 |
| <i>Juan Pablo Villagrán</i>   |    |
| Itinerarios del cuerpo juvenil<br>en la Educación Física secundaria ..... | 49 |
| <i>Román Cesaro</i>   |    |
| Rostros de actores e imágenes de territorios .....                        | 69 |
| <i>Gabriel Cachorro</i>   |    |
| <br><i>Segunda parte</i><br>“Cultura Universitaria”                       |    |
| Preguntas para graficar prácticas corporales .....                        | 95 |
| <i>Gabriel Cachorro</i>   |    |

|   |     |
|---|-----|
| Versiones del cuerpo en la Universidad .....  | 115 |
| <i>Juan Pablo Villagrán</i>   |     |
| Narrativas del cuerpo instituido<br>en la Educación Física universitaria .....                          | 133 |
| <i>Román Cesaro</i>   |     |
| Rasgos de otros cuerpos e instituciones .....   | 149 |
| <i>Gabriel Cachorro</i>   |     |
| <br><i>Tercera parte</i>  |     |
| “Teorizaciones”   |     |
| Dime con quién andas...Una mirada<br>a las formas de agregación juvenil .....                           | 179 |
| <i>Martín Scarnatto</i>   |     |
| Relatos del cuerpo: El enfoque biográfico<br>y las prácticas corporales .....                           | 193 |
| <i>Nancy Díaz Larrañaga</i>   |     |
| En busca del cuerpo autor .....   | 211 |
| <i>Román Cesaro</i>   |     |
| Apuntes metodológicos acerca<br>de las fotografías y los cuerpos .....                                  | 227 |
| <i>Gabriel Cachorro</i>   |     |
| <br><i>Cuarta parte</i>   |     |
| “Conclusiones”  |     |
| “Mutaciones del cuerpo juvenil” .....   | 247 |
| <i>Gabriel Cachorro, Román César, Nancy Díaz Larrañaga,<br/>Martín Scarnatto y Juan Pablo Villagran</i> |     |
| Sobre los autores .....   | 267 |

## Prólogo

# **Cuerpo, potencia y mutaciones**

Martín Uro

El filósofo consideraba al cuerpo el aspecto material de la vida. Es la vida misma en potencia y objeto de la ciencia física que se encarga de generar un tipo especial de conocimiento sobre las cosas del mundo sujetas a generación y corrupción. La mutación es por definición en el ámbito de lo físico y la dimensión de ese cambio en la existencia humana se da en el cuerpo. Para dar cuenta de ello estaríamos obligados a establecer un conjunto de reglas universales que serían pasibles de ser investigadas y, en consecuencia, conocidas bajo el formato de saber científico. El pensamiento moderno, con el agregado de las interpretaciones de la teoría de Darwin, también ancló buena parte de las explicaciones del mundo y la experiencia del mundo al ámbito de la naturaleza. Desde cierto punto de vista, salvo por el tipo de explicación que cada pensamiento procuraba; ninguno termina de diferenciarse mucho la consideración que del cuerpo se hacía, fundamentalmente, en la interpretación científica de la experiencia corporal.

El lenguaje, considerado de otro modo y con otro protagonismo al interior del campo de las ciencias sociales y la antropología, junto con el cruce de otras interpretaciones de la cultura como objeto de estudio de ciencias ligadas más al ámbito de lo social; nos permite contemporáneamente pensar al cuerpo en otro registro. En cualquier



caso, el costo -o no- es el de la renuncia a buscar cualquier explicación general. O dicho de otro modo: implica dejar a un lado las respuestas a preguntas de investigación desarrolladas sobre la base de establecer una búsqueda de leyes universales. En consecuencia, este movimiento habilitó una serie de indagaciones en otras direcciones desde lo epistemológico y desde lo metodológico; como si estos dos órdenes pudieran separarse.

Foucault nos advierte que hay un conjunto de saberes sobre el cuerpo anclados en un esquema tal que los márgenes de pensamiento epocales forman todo un conjunto; pero que hay otro subyacente que habita los manuales de procedimientos y otras literaturas menores. En estos últimos es donde, contrariamente a lo que se cree, el cuerpo no es ni fue sólo objeto de preocupación de la ciencia natural. A su vez, vemos como junto con el concepto de representación; le queda conferido al cuerpo otras formas de poblar el ámbito de la curiosidad las ciencias respecto de sus condiciones sociales de construcción. De este modo las mutaciones, el cuerpo que muta, el mutante de la existencia se nos aparece como un interrogante que no agota las posibilidades de estudio de las ciencias de la naturaleza y no lleva a otras direcciones. Es por ello que se nos hace infinitamente más difícil empezar a dar cuenta de esa dimensión de nuestra existencia en concordancia con esas direcciones que ya se empezaron a transcurrir. Asumir esto es asumir que nos planteamos un objeto de estudio, como pocos, presente en un mundo plural, multidimensional y complejo. En definitiva, se trata de estudiar una entidad que por definición muta; es la vida en potencia.

¿Cómo estudiar estas transformaciones? ¿Qué unidad de análisis? ¿Qué mejor que ver estos cambios en la juventud? Estas decisiones tienen como contrapartida que las mutaciones son permanentes y muchas veces bruscas en su dimensión temporal. Esa velocidad complejiza la tarea. Para el momento en que salga este libro buena parte de esos testimonios que daban cuenta de una realidad seguramente habrán tenido modificaciones: cuerpos con cambios en el peso, en el corte de pelo, en la piel, en la ropa, etc. Los itinerarios seguramente ya serán otros. Por ello la tarea de dar cuenta de ellos es permanente y para nada definitiva.

En esta búsqueda, los autores nos proponen un recorrido inteligente y original. Nos dan la posibilidad de hacer más de un tipo

de lectura y de un recorrido por la obra en más de un sentido. Se han valido para ello de un uso novedoso; pero no menos riguroso, de las técnicas que las ciencias sociales han desarrollado para estudios de naturaleza similar. Finalmente, el resultado de estas investigaciones que aparecen plasmadas en la presente publicación, mas allá del interés que puede tener cualquier investigación que de luz sobre transformaciones corporales de un colectivo social definido como los estudiantes ingresantes a la carrera de Educación Física, específicamente podría presentarse como un interesante insumo para quienes nos dedicamos a la docencia universitaria. Nos posibilita visualizar más allá de la sospecha inevitable que el solipsismo pedagógico impone: de algún modo nos pone frente a quienes podrían ser los potenciales destinatarios de nuestra intervención.



## Introducción

Este libro es el resultado de un trabajo de investigación y su tema se refiere a la corporalidad y la subjetividad de los jóvenes. Los objetivos de este proyecto convergen en el estudio de las transformaciones por las que atraviesan los cuerpos de los ingresantes a la carrera de Educación Física, en la transición de la institución escolar a la universitaria. El estudio de este fenómeno social se realiza mediante una reconstrucción de procesos de cambio localizados en las trayectorias de los sujetos en sus vida cotidiana, el relevamiento de los nuevos territorios ocupados para la reunión social y el registro de las incursiones en nuevas prácticas corporales que se suman a los capitales corporales recogidos en el recorrido biográfico previo.

La estrategia metodológica de investigación empleada es de corte cualitativa, etnográfica, y utiliza diversas técnicas de recolección de datos en las sucesivas etapas de desarrollo para analizar el objeto de estudio. Así, obtenemos dimensiones distintas pero complementarias que hacen más completa la indagación de la parcela de realidad analizada. Las herramientas metodológicas que se utilizaron fueron observaciones no participantes y participantes, entrevistas grupales e individuales, cuestionarios, registros fotográficos y audiovisuales de su aplicación de producen materiales específicos (fotografías, relatos de vida, testimonios, filmaciones, textos escritos). Además se diagramaron diversas triangulaciones: entre investigadores, entre técnicas y entre teorías, integrando los resultados parciales que se obtenían en el curso de la propuesta.

Con los materiales recolectados en el trabajo de campo, establecemos una tarea artesanal donde se articulan y combinan elementos de las realidades analizadas (retratos, grafitis, fotos, cancio-

nes, textos escritos, imágenes corporales, escritos) que remiten a las prácticas corporales y los procesos de subjetivación librados por los sujetos juveniles en su relación con las instituciones. El trance del cambio operado en la cultura corporal permite el tratamiento de los insumos obtenidos para proponer una aproximación rigurosa de la mirada acerca de los cuerpos y las subjetividades juveniles.

La investigación asume el desafío tomar los materiales y establecer una composición original de los cuerpos trazando sus biografías y sus etnografías. Se retoman las biografías porque la vida se incorpora, se hace carne, pasa por el cuerpo y deja sus huellas en ese precioso soporte material sedimentando experiencias autobiográficas que se cobijan en el mundo interno de los jóvenes, abonando una trama personal y subjetiva. Las etnografías se recuperan porque el cuerpo es una composición artesanal de la figura física, para ser presentada ante la mirada de los otros y ante las instituciones.

La reflexividad corporal en la modernidad posibilita tomar claves ofrecidas por la superficie externa de la piel, que es permeable a los procesos de la cultura y deviene en producciones corporales, a la medida de las tramas existenciales por las que transita el sujeto juvenil. Los tatuajes, los piercings, las indumentarias, los cortes de pelo, las actividades motrices son elementos valiosos para acceder a las traducciones de las culturas juveniles, sus peculiares modos de construir socialidades múltiples y promocionar una variada gama de corporalidades. En esos sitios de búsqueda podemos obtener pistas acerca de la elaboración personal que cada sujeto juvenil hace con su cuerpo.

Esta publicación mezcla los rostros, las máscaras, los rituales corporales, las voces, los sonidos, los paisajes. Estos son materiales donde se expresan la cultura juvenil. El uso ampliado de múltiples materiales pertenecientes a los jóvenes puede brindar una mayor potencia explicativa de sus silenciosas, pero persistentes, luchas y resistencias por ser y estar en el mundo poniendo el cuerpo. La triangulación de estos datos ayudará a configurar una dimensión más sensible y conmovedora de la subjetividad juvenil. La combinatoria de estos materiales muestran las prácticas en toda su intensidad y espesor también nos acerca a la comprensión de los sentidos y significados construidos por las alteridades juveniles.

Este trabajo ofrece tres secciones para el estudio de los cuerpos y las subjetividades juveniles: la primera está referida a la cultura escolar, la segunda parte describe la cultura universitaria y la tercera se centra en las mutaciones de los sujetos.

Los primeros apartados del libro coinciden en sus estructuras capitulares. El libro, en la sección cultura escolar y cultura universitaria, está edificado con cuatro recorridos de lectura: las biografías, las etnografías, los cuestionarios y las fotografías. Cada uno de estos carriles posee tres momentos de producción. Los dos primeros momentos surgen del trabajo de campo y materializan textos escritos de densidad empírica. El primero está realizado en la escuela y el segundo en la Universidad. Los textos recuperan el espesor de las prácticas juveniles libradas en la cultura escolar y la cultura universitaria. El texto restante se construye desde un punto de partida que hace prevalecer los sustentos teóricos de cada técnica de investigación. Se genera un texto de una dimensión abstracto conceptual y está articulado con los datos recogidos en la incursión empírica.

La estructura del libro posibilita diversas formas de lectura. Los posibles recorridos quedan librados a los criterios de opción del lector. Se puede trazar un itinerario que agote la sección de la cultura escolar y luego pasar a leer toda la sección de la cultura universitaria. Otro camino posible a ser transitado puede ser tomando cada una de las cuatro técnicas de recolección de información utilizadas en la investigación: las biografías, las etnografías, las fotografías o los cuestionarios. Las dos opciones sugeridas de lectura arriban a un último apartado conclusivo.



*Primera parte*  
“Cultura Escolar”







## **Cultura juvenil y sujetos de la oración.**

Martín Scarnatto

El siguiente texto se encuadra en el marco de un proyecto de investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que pretende relevar las mutaciones del cuerpo y la subjetividad de los sujetos juveniles de la Educación Física en la educación secundaria (secundaria superior) y universitario mediante la técnica del cuestionario que permite la recolección de datos.

De este modo, se elaboraron categorías interpretativas para efectuar el procesamiento de la información obtenida en las respuestas escritas que los jóvenes, quienes cursan el nivel de enseñanza media, hicieron del cuestionario.

La fecha de realización del cuestionario fue durante el mes de mayo de 2006, en la Escuela Media N° 8 de la ciudad de La Plata, ubicada en calle 48 entre 9 y 10. Los sujetos indagados, y por tanto nuestros referentes empíricos, son jóvenes de 15 a 18 años que cursaban el nivel Secundario Superior en dicha institución. Son alumnos de procedencias diversas; allí mencionan barrios tan distantes como Altos de San Lorenzo, El Retiro, Cementerio, Gonnet, City Bell, Ringuelet, Berisso, entre otros. Si bien el emplazamiento de la Escuela estudiada corresponde a una zona céntrica de la ciudad, la mayoría de los barrios destacados corresponden a zonas periféricas.

Desde un análisis estructural, tal vez una de las causas de este fenómeno sería la falta de escuelas de nivel secundario ubicadas

en los barrios mencionados. Se podría pensar, también, que se trata de algún tipo de deseo (¿inconsciente?) de estar, transitar, instalarse de alguna manera en el centro de la ciudad. Sea por estos o por otros elementos, en estas decisiones los sujetos también construyen, reconstruyen y modelan su cuerpo y su subjetividad. En el marco de esta realidad, los jóvenes de sectores sociales humildes se enfrentan a la necesidad cotidiana de movilizarse cada día hasta la escuela céntrica. Los traslados en colectivos, bicicletas, pasan a ser parte de sus prácticas habituales. Los boletos estudiantiles, becas y otras formas de sustento aparecen entre sus preocupaciones, sus luchas, sus reclamos, sus posibilidades y sus limitaciones.

La Educación Física, en tanto práctica escolar obligatoria, también se ve afectada por estas cuestiones. Los alumnos suelen quejarse de los traslados que deben sostener para hacerse presentes en las clases de Educación Física que se dictan generalmente en el CEF de la Ciudad.<sup>1</sup> Algunos prefieren rendir los exámenes recuperatorios de diciembre, antes que trasladarse cada semana en contra-turno para asistir a clase; en charlas informales es posible escucharlos diciendo: “Yo ¡falta! Total voy en diciembre, me leo todo el reglamento de voley y ¡chau!”.

A continuación, organizados en diferentes apartados, intentaremos dar cuenta de algunos elementos emergentes que nos dan pie para esbozar (todavía provisoriamente) los rasgos del cuerpo y la subjetividad juvenil.

## **La ciudad y los *refugios juveniles***

A partir de la procedencia barrial de los alumnos, analizamos ciertas cuestiones que los descubren en sus tránsitos por la ciudad. Para intentar completar ese panorama, nos interesa profundizar algunos de los recorridos que los jóvenes realizan intencionalmente (más por deseo que obligación) como así también los sitios que eligen para las *paradas* y las *reuniones*.

El “lugar antropológico” (Augé, 2000: 57-62) es entendido

---

<sup>1</sup> Se trata del Centro de Educación Física que posee la provincia de Buenos Aires en la ciudad de La Plata. Está ubicado en la calle 32 entre 23 y 24, a unas 30 cuadras de las instalaciones de la escuela.

como una construcción concreta y simbólica del espacio, parte de nuestra geografía cotidiana, presenta itinerarios, encrucijadas y centros. Los caminos que nos trazamos, los lugares donde nos reunimos y relacionamos, como así también los centros que nos ofrecen fronteras de identificación y diferenciación resultan significativos a la constitución de nuestra subjetividad.

Puestos a destacar los lugares de la ciudad que habitualmente frecuentan en su vida social, los jóvenes mencionan casi en forma unánime las plazas, los bares y las casas de los amigos. Algunos señalan también, entre sus lugares de asiduidad, el cyber, el centro o el shopping, las casas de los familiares o la escuela. Podríamos hablar aquí de *refugios* destacados. El refugio representa el lugar, la morada, donde se consideran a salvo. Sitio de amparo, donde están seguros y que eligen para estar protegidos, resguardados, a gusto y con el cual se identifican.

En la ciudad de La Plata, si el clima es favorable, cualquier peatón que cruce una plaza podrá divisar algún grupo de chicos y chicas generalmente dispuestos en ronda, quizá tomando mates o alguna cerveza, escuchando música, ensayando una murga, haciendo malabares o alguna otra práctica circense. La plaza, geografía desprovista de muros, podría ubicarse en la antítesis de la escuela.<sup>2</sup> Allí los jóvenes se sienten cómodos y a gusto para desplegar, sin restricciones ni horarios estrictamente pautados, toda su subjetividad (en formación). Lugar apto para encrucijadas significativas, encuentros con amigos de otros colegios, con ex-compañeros, con gente que conocieron el sábado a la noche, etc. El gusto de los jóvenes por la plaza como lugar de parada y reunión es un dato que parece no escapar al grupo de asesores de algunos políticos platenses que diseñaron estrategias para re-bautizar plazas con nombres de grupos de rock y llegaron al extremo de convocar a esas figuras de la música internacional para que asistan a la celebración del (nuevo) bautismo.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Muchos de los jóvenes que se *ratean* de la escuela (faltan sin el permiso de los padres) suelen *refugiarse* en las plazas de la Ciudad.

<sup>3</sup> Carlos Castagneto, como parte de su campaña política en las elecciones a Intendente en el año 2007, propuso rebautizar la plaza de 7 y 38 como “Plaza The Ramones” y convocó a Marky Ramone (baterista del grupo) y a toda la juventud platense a la ceremonia de *bautismo*.

Otro de los refugios destacados por los jóvenes son los bares. Lejos del paisaje natural que brindaba la plaza, estos sitios ofrecen un ambiente de *permisos* en cuanto a algunos consumos y prácticas que en otros sitios pueden ser mal vistas; también resultan un lugar propicio para desplegar prácticas de seducción y para los intercambios amorosos (actualmente, muchas de estas prácticas suelen ser realizarse también en las plazas con total despreocupación por parte de los jóvenes). Dentro de este mismo conjunto de moradas, los lugares con mesas de pool o canchas de bowling se convierten eventualmente en refugios para este tipo de prácticas. Con la excusa de un encuentro agonístico, se dan cita grupos de jóvenes para escuchar música y tomar cerveza. Algunos suelen utilizar estas prácticas en reemplazo de las tradicionales salidas a bailar. Inclusive, en sus discursos se deslizan críticas y cuestionamientos a los *caretas* que van a los boliches a bailar.<sup>4</sup> Se tratan de vestigios de afinidades y distanciamientos que forman parte de sus procesos de identificación y subjetivación.

En ocasiones, las paradas en las casas de amigos, como lugar de refugio, son el ambiente propicio para organizar o planificar eventos tales como bailes, festejos, movilizaciones a recitales o a partidos de fútbol. Resultan prácticas, intereses y proyectos juveniles que ocupan gran parte de su tiempo, inclusive suelen trasladarlos al *tiempo escolar*, es decir al tiempo de asistencia en la institución. Grupos de jóvenes se juntan en una casa para pintar una bandera de su banda de música favorita y organizar el viaje al recital. A su vez, íconos de las bandas se hacen visibles en sus cuerpos, sus ropas, sus accesorios (carpetas, cartucheras, celulares) y demás objetos a través de los cuales los jóvenes buscan expresarse. Rasgos que iluminan las formas de agregación juvenil y sus adscripciones identitarias. Sin llegar a categorías tan abarcativas como punk, anarkos, dark, chavos banda, podemos distinguir grupos de jóvenes que se apodan según el nombre de la banda de rock, en este caso, con la que se identifican (por ejemplo: ricoterros, piojosos, rengueros, etc). También suelen

---

<sup>4</sup> Entre otras acepciones el término *careta* es utilizado por los jóvenes para referirse peyorativamente a aquellos que se preocupan en forma desmedida por su estética y su imagen, que usan ropa de marca y que asisten a los lugares *distinguídos* y de moda de la Ciudad, por ejemplo algunos bares.

agruparse y denominarse según el club de fútbol que simpatizan y por el cual se movilizan para asistir a cada partido (triperos, bosteros, quemeros, sabaleros, etc.) Inclusive algunos suelen *militar* en alguna agrupación o filial de su club; en cierta forma, se puede evidenciar algunos aspectos que connotan una nueva forma de participación política de los sujetos juveniles en la esfera pública.

Por otra parte, la casa de los amigos suele ser elegida por los y las jóvenes como morada a la hora de hacer *la previa*, tal cual ellos denominan a las reuniones de los viernes y/o los sábados a la noche donde horas antes de ir al boliche, se dan cita para *ponerse a tono*, lo distintivo de este “modo de estar juntos” consiste en relacionarse mediante el consumo generalmente de alcohol y, en la actualidad, de drogas. Multiplicidad de estudios de diversas índoles pretenden desentrañar y comprender este fenómeno creciente, por ejemplo Maffesoli (1990) y Reguillo (2000).

Además si tomamos una parcela de la realidad de La Plata, una importante cantidad de jóvenes, en los últimos años, han elegido al cyber como refugio donde pasar gran parte de su tiempo libre. Hasta cinco y seis horas diarias son invertidas en aprender y practicar su juego en red favorito.<sup>5</sup> El auge de estas prácticas fue captado por ávidos empresarios que, utilizando una lógica propia del deporte moderno, no tardaron en organizar torneos de juegos en red. Existen dos tipos de encuentros competitivos: los *presenciales* (los jugadores se encuentran todos en el mismo lugar, estos son los de mayor aceptación) y los *en línea* (cada uno puede jugar desde su casa, inclusive desde otro país).

Los jóvenes se agrupan en equipos (comúnmente cinco más dos suplentes) y se lanzan a la contienda virtual. Inclusive existen etapas nacionales clasificatorias para el torneo mundial. Armar el equipo, decidir inscribirse, organizar la estrategia de juego, entrenarse, conseguir sponsors y horas de navegación gratis, coordinar el viaje a Buenos Aires (sede del torneo), pasan a ser parte de sus intereses, sus tareas y preocupaciones. Sus compañeros de equipo, se tornan

---

<sup>5</sup> Son juegos en los que cada integrante participa desde su computadora y que, según por donde transita el juego, es la visión que este puede tener. Un ejemplo típico es el Counter Strike, juego de combate en distintas infraestructuras o ambientes. Requiere de la habilidad de manejar armas y de esconderse para sorprender al enemigo.

el colectivo con el cual se identifican y al interior del cual se sienten contenidos y ¿conectados? (García Canclini, 2004).

Resulta interesante observar cómo los refugios, los itinerarios, las encrucijadas y estas adscripciones identitarias se “incrustan” en el cuerpo y la subjetividad de los jóvenes, orientando sus intereses, sus prácticas, sus identificaciones (*nosotros*) y la construcción de sus alteridades (*ellos*).

Es importante destacar que, entre las respuestas ofrecidas por los jóvenes en relación con los lugares que frecuentan, aparece un elemento transversal en las elecciones que es el de la presencia de los amigos. No ahorran palabras en aclarar que tanto las plazas, los bares o las casas son frecuentadas “porque están mis amigos”, “porque ahí van mis amigos”. Podemos detectar la importancia del colectivo con el cual se identifican como causa y consecuencia de su actividad. En este sentido se expresa Maffesoli (1990) cuando describe el traspaso de la lógica de la identidad a la lógica de la identificación. Este sociólogo francés afirma que si la Modernidad descansó en el principio de individuación, la Posmodernidad está dominada por la indiferenciación, por la pérdida en un sujeto colectivo. Los sujetos, antes que consolidar una identidad rígida y estable, prefieren participar en grupos donde se sienten contenidos y con los cuales se identifican.

Esta influencia de la *grupalidad* se deja entrever,<sup>6</sup> en los cuestionarios, también en otras respuestas relacionadas con opiniones o decisiones que los jóvenes adoptan. Es habitual también que los jóvenes que se han cambiado de escuela, pasen a visitar a su ex-compañeros. Se los puede ver en la puerta del colegio o en las clases de Educación Física a contra-turno, inclusive llegan a solicitarle al profesor participar de la misma. Al explicar el por qué del cambio de una escuela a otra, un joven afirma: “porque me lo pidieron mis amigos”.

## Los jóvenes, el lenguaje y la comunicación

El cuestionario, para su aplicación, fue dictado a los alumnos por cada uno de los docentes a cargo. Tanto en las preguntas copiadas como también a lo largo de todas las respuestas desarrolladas por

---

<sup>6</sup> La grupalidad es una categoría teórica construida para denominar las formas de comunión que efectúan los sujetos juveniles.

los alumnos, se puede hallar una variada y sorprendente cantidad de faltas de ortografía. Estos errores ortográficos pueden darnos la pauta que estamos asistiendo a un fenómeno de re-construcción del lenguaje y sus reglas ortográficas; intuimos una ausencia de conflicto entre los jóvenes a la hora de comunicarse en forma escrita en relación con estas supuestas faltas. Asimismo, la proliferación de tecnologías como el mensaje de texto y los chats, que estimulan la comunicación escrita e instantánea, están fomentando la reconfiguración y la elaboración de nuevos lenguajes.

Pese a referirse a ejemplos de uno de los fenómenos sociales más destacados de nuestros tiempos (el deporte) y a representar las prácticas corporales más recurrentes de sus historias corporales, los jóvenes, cuando mencionan que actividades realizan y/o realizaron en la escuela, presentan muchas faltas de ortografía al nombrar al voley, al handbol, al softbol (sic), entre otros. Es cierto que son palabras provenientes de otros idiomas y que se han castellanizado, pero no son pocos los jóvenes que ponen voley con B por ejemplo. En los jóvenes escolares, podemos detectar una marcada separación entre la práctica deportiva y la práctica de la escritura de tales deportes.

Por otro lado, y en relación con la idea de la re-construcción o la apropiación que los jóvenes hacen del lenguaje aparece como dato interesante un uso de la letra K distinto al tradicionalmente empleado por nuestra lengua. Suele empleársela en reemplazo de la “Q”, pero también en otras instancias en reemplazo de la “C” (en ocasiones que se la encuentra ligada a las vocales a, o y u).

Un aspecto que llamó la atención es, que ante la pregunta que los indagaba acerca de la música que escuchan, ninguno cometió ni una sola falta ortográfica; independientemente de que se tratase de grupos o cantantes nacionales o extranjeros; ni si quiera omitían colocar doble “n” o doble “s” donde correspondiese. Al interior de la cultura juvenil parece no haber divisiones considerables entre las prácticas típicas como escuchar o bailar algún tipo de música y las prácticas de la escritura relacionadas con las mismas.

Frases como “A morir!!...” o “A pleno!” suelen ser empleadas por los jóvenes a la hora de enfatizar una respuesta. Por ejemplo, lo hacen en el instante de mencionar con qué club de fútbol simpatizan. Otro elemento emergente del lenguaje juvenil, que se puede detectar de la lectura de los cuestionarios, es el uso de la construcción “see”...



en reemplazo del tradicional elemento afirmativo: “sí”. En relación con las tradicionales palabras de afirmación y negación como el *Si* y el *No*, observamos una tendencia a complementarlas con una “*p*” final, quedando un *Sip* para la respuesta afirmativa y un *Nop* para la negativa.

También fueron registrados algunos símbolos o dibujos en forma de manitos o caritas que sintetizan o enfatizan una expresión. Resaltamos el caso de un joven que utiliza el símbolo de un grupo musical (2 minutos) cada vez que tiene que utilizar el número dos. En relación con estos dibujos podría destacarse la influencia de un nuevo lenguaje iconográfico ampliamente difundido por los softwares utilizados para los chats (por ejemplo, las caritas del Messenger de Microsoft). En este sentido, están presentes ciertos elementos de representación surgidos de la utilización frecuente de las tecnologías. Computadoras para el chat o celulares para los mensajes de texto son el sustento material de nuevas formas de comunicación y también de nuevos lenguajes con los que los jóvenes impregnan todas sus expresiones. La incorporación del lenguaje tecnológico se ha difundido tanto entre los jóvenes que, en algunos casos, llega hasta filtrarse en el nombre propio o el sobrenombre. Por ejemplo, en el momento de bordar su nombre en la campera o el buzo de egresados, eligen utilizar el símbolo @ en reemplazo de alguna letra “a”.

## **Lo importante del look**

En el cuestionario pautado, se encuentran dos preguntas que dirigen la reflexión de los jóvenes sobre los aspectos que consideran importantes de su estética corporal. La gran mayoría de los encuestados menciona la ropa y el pelo como los aspectos fundamentales de su estética.

Históricamente el pelo ha sido un elemento simbólico que denota juventud, en contrapartida con la calvicie o la presencia de canas como sinónimo de vejez. La cabellera voluminosa, brillante, con movimiento constituye un elemento que sintetiza la fuerza, la belleza y la juventud. Por ejemplo, en la mitología encontramos a Sansón, personaje que pierde toda fuerza por consecuencia del corte de su larga cabellera.

También el pelo fue utilizado como expresión de libertad, rebeldía, desafío. En todas las épocas han existido pautas culturales de lo que significaría un corte de cabello “adecuado”, y las poblaciones jóvenes se han encargado sistemáticamente de trasgredirlas, por ejemplo con el estilo Beatles de la década del 60, con los cortes hippie de los 70, los punk de los 80, etc. Asimismo, resulta un elemento de distinción mediante el cual los jóvenes suelen expresar sus adscripciones identitarias (se diferencian el pelo largo de un “ramonero”, de un “rolinga”, de un “rasta” y de un “cumbiero”).

En íntima relación con la estética del pelo aparecen la ropa y los accesorios (gorras, collares, anteojos, pulseras, aros, tatuajes, etc.). Esta “segunda piel” resulta un elemento primordial del “look” juvenil. La construcción de un “personaje” social (Goffman, 1981), que se adscribe a determinadas formas de identificación en sus procesos de subjetivación, incluye los usos particulares de los elementos del vestuario (como así también del cuerpo, la música, la tecnología, etc.). Una misma práctica, como el uso de alguna ropa o del tatuaje y el piercing, puede ser vivida y significada de distintas maneras según el colectivo con el que uno se identifique.

De esta forma, en un número bastante menor de respuestas, pero asomando de manera sutil, se dejan entrever la utilización de prácticas como el tatuaje y el piercing a la hora de construir un “look propio”. Si bien aparece en pequeña escala en las respuestas, basta con observar detenidamente a los jóvenes que transitan la ciudad para descubrir que son prácticas en expansión.

En otro orden, aparece un grupo interesante de respuestas que destacan a la Higiene como un aspecto central a considerar en torno del look. Resulta interesante para analizar los modos en que los sujetos, a la hora de construir una estética corporal, despliegan un conjunto de prácticas para “esconder” los resabios de la “naturaleza” original. El cuerpo en tanto construcción social, y también vehículo de relación, requiere actualmente de una “producción” que reduzca o elimine los signos propios de su funcionamiento natural como son los olores, las secreciones, etc. Desodorantes, perfumes, cremas, dentífricos y demás productos cosméticos han pasado a formar parte indispensable de nuestras prácticas de cuidado e higiene corporal. En el interior del espacio escolar, son elementos que día a día condicionan

y determinan la proxemia corporal (Hall, 1986).<sup>7</sup> Cercanía y distancia, afinidades y antipatías se construyen también, en la vida cotidiana escolar, en torno de la percepción, la valoración y la elaboración que los sujetos hacen de tales aspectos.

Hablar del cuerpo en la escuela es también pensar en estos elementos que entran en juego y todo se potencia en las clases de Educación Física donde el cuerpo suda, se ensucia, se “desalinea”. Peor aún, si después hay que seguir con clases dentro del aula.

Cuando la atención se orienta a la cuestión de la posibilidad de proyectar a futuro algún tipo de cambio en su estética corporal las respuestas son variadas.

“Ninguno, porque si Dios me hizo así, el sabrá por qué”  
(Natalia).

“Ninguno, me gusta como soy” (Micaela).

“Sí, primero la nariz, después todo el cuerpo bien marcado por mucha gimnasia” (Romina)

“Me operaría la nariz y los pechos” (Natalia).

“Una lipo si tengo plata y nada más” (Florencia).

“En caso de algún accidente que me impida vivir una vida normal, sí. Pero para parecerme a alguien o alguna estupidez así, no” (Silvina).

“No, ni ahí” (Edgardo).

“Bajar de peso y crecer un poco, como los músculos, la espalda” (Nahuel)

“Sí, de hecho ya lo hice con body piercing” (Flavia).

“No, ni a palos, ni loco, ni borracho, si me pagan...” (Elías).

Si tomamos como ejemplo las diferentes respuestas mencionadas, podemos descubrir las distintas matrices culturales (en proceso de construcción) que adoptan los sujetos juveniles. Es importante no encasillar ni generalizar, pero vemos, por un lado, un grupo que *acepta* sus características corporales sobre la base de una representación creacionista (“Dios sabrá por qué me hizo así”) o a un respeto por la genética (“me gusta como soy”). Por otro lado, desde una perspectiva más transgresora, aparecen los deseos de cambio, donde se proyecta el dominio y la acción transformadora de la naturaleza.

---

<sup>7</sup> Este concepto teórico se vincula con la distancia corporal que los sujetos establecen en sus relaciones interpersonales.

Las chicas parecen ser quienes tienen mayor inclinación a la idea de programar y realizarse cambios en el cuerpo; al menos en lo que hace referencia a la posibilidad de someterse a algún tipo de cirugía estética. Pero detectamos un caso interesante para profundizar en el análisis de la relación entre género y estética. Es el caso de Lucas, quien cuando cita los elementos importantes de su estética corporal menciona “las uñas de mis manos pintadas, el pelo, la ropa, los piercing” y con respecto de la posibilidad de producirse cambios dice: “haría cambios en mi panza”. Algunas líneas teóricas afirman una creciente flexibilización de género con una tendencia a la androginia (Rubiela Gómez, 2002: 159-161).<sup>8</sup>

De todas maneras, la gran mayoría de los jóvenes que responden el cuestionario afirman que no se realizarían ninguna modificación (inclusive Laura que, entre sus programas televisivos favoritos, destaca a “Transformaciones”).<sup>9</sup> Las modificaciones corporales, a partir de cirugías, parecen ser prácticas corporales todavía no muy difundidas, al menos entre los jóvenes provenientes de barrios de la periferia de la ciudad de La Plata.

## **Mirando el horizonte**

Analizamos aquí las distintas respuestas de los jóvenes, ante la pregunta por sus proyectos de vida para cuando terminen el Nivel Polimodal. Por sus trayectorias recorridas, casi todas sus energías se orientan en disfrutar el hoy y el ahora. Vivir el presente y nada más resulta un lugar común juvenil. Sin embargo, indagados por su postura ante decisiones que se enfocan en un mañana próximo, los jóvenes ensayan respuestas en las que podemos captar algunas de las representaciones que entran en juego en la construcción de su subjetividad. Nuevamente nos encontramos con afirmaciones variadas e interesantes, que podríamos diferenciarlas en grandes categorías.

Por un lado aparecen aquellos que todavía no tienen claro qué carrera universitaria emprenderán y responden con un tajante “ninguno” ante la pregunta acerca de sus proyectos al finalizar el

---

<sup>8</sup> Rubiela Gómez recupera los aportes de Félix López, quien define a la personalidad andrógina constituida por una alta presencia de componentes masculinos y femeninos.

<sup>9</sup> Programa de televisión abierta, cuyo contenido temático son las recomposiciones estéticas sobre la base de intervenciones quirúrgicas.

Polimodal. Tal vez el presente consista en un momento sumamente placentero que no amerite cambios ni proyecciones, o quizá los conflictos y las preocupaciones actuales tengan una presencia tan fuerte que no permitan una mirada más allá. En clave cultural, podemos citar la filosofía gótica como un posible referente que oriente estos pensamientos. El enfoque gótico es una visión cruda, oscura del mundo, con una mirada pesimista sobre el futuro y explícito amor a la antigüedad, las leyendas y las mitologías.

Otro grupo lo constituyen aquellos que están más orientados para definir sus potenciales elecciones pero que no terminan de definirse, planteando dos o tres alternativas posibles. Podríamos subdividir este grupo entre los que sostienen la dicotomía entre una opción vinculada con lo profesional y otra más ligada al deporte: “voy a estudiar abogacía en caso de que me vaya mal en el fútbol”; y aquellos que las consideran como posibilidades simultáneas: “tengo pensado estudiar ingeniería en construcción e instructora de voley”.

Podemos destacar también al grupo que proyecta continuar con estudios terciarios de tipo universitario (en su gran mayoría) o no universitario. Habitar una ciudad que posee entre sus características destacadas una universidad nacional y gran cantidad de institutos terciarios reconocidos, suele jugar a favor de esta decisión. Inclusive una de las lecciones-paseo, que se programan en el ciclo lectivo para los grupos de tercer año del nivel polimodal, suele ser la visita a las distintas facultades de la Universidad Nacional de La Plata. Incluso expresan mayores dudas sobre qué carrera estudiar, que sobre la dicotomía: seguir estudiando o no.

Detectamos, además, un número importante de jóvenes que expresan estar interesados en iniciar la carrera de agentes de la Policía bonaerense. En términos cuantitativos iguala al grupo de los que escogieron como opción seguir la carrera de Profesor de Educación Física. Las limitaciones del cuestionario condicionan la posibilidad de rastrear elementos significativos que influyan estas decisiones. Si arriesgamos razones posibles, tal vez la promesa de un empleo rápido y estable o quizás una vocación de familia estén comenzando a apuntalar dichas proyecciones.

Nos llama la atención la respuesta desplegada por Lucas que confiesa: “me gustaría seguir una carrera pero también yo quisiera salir a adelante”. La dicotomía que expresa la frase deja entrever

una posible representación de la formación académica más ligada al desarrollo de funciones intelectuales pero que no estarían en correlación directa con la posibilidad de construir un futuro (¿económico?) próspero.

En otro orden, se encuentra un número reducido de jóvenes que proyecta el deporte como una profesión para su futuro. Gisele, por ejemplo, afirma: “mi idea es jugar al volej en un equipo más grande, hacer la prueba a ver si quedo y puedo profesionalizarme en ello”. Cada vez son más los jóvenes que pretenden consolidar un futuro económico sobre la base de sus aptitudes deportivas. El negocio del deporte está alcanzando cifras inimaginables y los grandes clubes invierten gran cantidad de plata en *futuros* talentos. La difusión de casos paradigmáticos (principalmente en el fútbol) influye en el imaginario colectivo encuadrando a la habilidad deportiva como una salida laboral altamente rentable.

## **Las trayectorias subjetivas**

Los intentos de conclusión, de acuerdo con los sentidos enunciados, son provisorios. Pese a reconocer las limitaciones que presentan las interpretaciones realizadas sobre la base de información obtenida mediante cuestionarios, los jóvenes, con sus respuestas más o menos estrechas, más o menos verdaderas, nos exhortan a decodificar algunas sutiles pistas que los descubren y nos develan elementos emergentes de la cultura juvenil.

La subjetividad, pensada como construcción, debe ser rastreada e interpretada en el marco de las condiciones sociales y materiales de vida, pero también en los itinerarios y las encrucijadas del presente, las trayectorias y experiencias biográficas del pasado, y las proyecciones y las representaciones que cada uno hace de su futuro. Los recorridos que transitamos y los lugares que habitamos, los encuentros y los intercambios que sostenemos y promovemos, las vivencias sociales y culturales que acopiamos, los deseos y las proyecciones con las que invertimos nuestro futuro, resultan variables decisivas en la edificación de la subjetividad.

Atravesado por este complejo entramado de elementos significativos, el cuerpo emerge como realidad construida por y para la cultura. Cada uno de nosotros a lo largo de su historia personal

construye su subjetividad y las particularidades de este proceso toman relieve en los usos, las representaciones y las valoraciones que hacemos de nuestro cuerpo.

Por cierto, estos procesos se arraigan en un contexto determinado y determinante que resulta decisivo. Partícipes de una sociedad cada vez más multicultural y orientada fuertemente hacia el consumo, los jóvenes, influenciados principalmente por los medios de comunicación y la industria cultural, se apropian de múltiples y variados elementos inaugurando nuevos modos de existencia e interacción social.

## **Bibliografía**

- Augé, M. (1997), *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa.
- García Canclini, N. (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- Goffman, E. (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Barcelona, Amorrortu.
- Hall, E. (1986), *La dimensión oculta*. México, Siglo XXI.
- Maffesoli, M. (1990), *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona, Icaria.
- Maffesoli, M. (1996), *De la orgía. Una aproximación sociológica*. Barcelona, Ariel.
- Maffesoli, M (2001), *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires, Paidós.
- Rubiela Gómez, A. (2002), *El Cuerpo en boca de los adolescentes*. Colombia, Kinesis.

# **Cuerpo en la voz de los jóvenes.**

Juan Pablo Villagrán

## **Introducción**

El presente trabajo busca indagar en la subjetividad de los jóvenes, en los últimos años de la escuela secundaria. A partir de la utilización de técnicas de enfoque biográfico, como la entrevista etnográfica semiestructurada, se rastrean las voces emergentes de los relatos juveniles. La riqueza de esta técnica reside en la potencia con que el narrador relata desde la construcción de una imagen particular de sí mismo, de su historia viva, esto es, sentida, estructurada e incorporada, con lo cual buscamos aproximarnos al plano de su subjetividad. Esto implica sensibilizar la mirada para ver cómo los actores que transitan por la escuela secundaria representan su cuerpo, se interrelacionan, van conformando su identidad a partir de identificaciones o diferenciaciones y como viven sus prácticas motrices y las clases de Educación Física. En estos procesos de identificación, es posible encontrar indicios de la significación que dan los jóvenes a su cuerpo y su identidad.

Desde la oralidad de los sujetos juveniles, el trabajo apunta a reconstruir las trayectorias, las prácticas y las experiencias corporales en la historia de vida de los informantes. Para la confección de la guía de entrevista, se tuvo en cuenta los rasgos particulares de los informantes: jóvenes alumnos de los dos últimos años del secundario. Se realizaron uno o dos encuentros a partir de un listado de veinte preguntas y se indagó a partir de los ejes de interés.



Para realizar el análisis de los datos, se construyó una matriz que permitió clasificar los ejes y se asignaron títulos, también se recopilamos frases significativas para responder a las intenciones biográficas de esta investigación y se efectuó un análisis interpretativo explicitando los materiales teóricos que revisten al texto.

Las guías de entrevista transitan los siguientes temas de interés, para ello las presentamos en un cuadro donde pueden apreciarse las diferentes unidades de análisis y las preguntas correspondientes.

| Unidad de análisis          | Preguntas  |
|-----------------------------|--|
| Trayectorias corporales     | ¿Cuáles eran los juegos preferidos en la infancia? ¿Cómo fue la educación física en la escuela primaria y secundaria? ¿Qué actividades físicas o deportivas realizó? ¿Por qué realiza actividad física? ¿Qué actividades hubiera querido realizar y no pudo? ¿Por qué no pudo realizarlas?                       |
| Representación corporal     | ¿Qué es para usted su cuerpo? ¿Usted se considera: flaco, gordo o normal? ¿Se ha realizado tatuajes, piercing o cirugía estética? ¿Por qué? ¿Qué le proporciona dolor? ¿Qué hace en caso de sentir dolor corporal?   |
| Usos sociales del cuerpo    | ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre? ¿Qué comidas consume? ¿Qué factores tiene en cuenta para elegir su ropa? ¿Qué aspectos considera importantes para elegir a sus amigos? ¿Qué cosas le proporcionan placer? ¿Qué cosas no le gusta que realice un varón? ¿qué cosas le molesta que realice una mujer? |
| La institución in-corporada | ¿Qué recuerda de la escuela primaria? ¿Cómo ve la escuela secundaria? ¿Cómo es su relación con sus compañeros? ¿Cómo es su relación con el personal de la escuela: profesores, preceptores, etc.? ¿Qué opina de la trampa en el deporte?   |
| El cuerpo callejero         | ¿Cuáles son los códigos en la calle? ¿De qué modo pasan el tiempo libre los chicos? ¿Qué importancia tienen los ámbitos nocturnos? ¿Cómo cambia el cuerpo en la noche?   |

## Identidad corporal

Ante las preguntas vinculadas con las trayectorias corporales, encontramos las siguientes expresiones de los alumnos y las alumnas que manifiestan su posición y su adscripción identitaria

“Me siento identificado con la música: bandas de rock nacional como Los redonditos de ricota, Los Piojos, Intoxicados y La Renga”.

“Me gusta el fútbol, la música, las mujeres y las vacaciones. Me siento identificado con las personas que prosperan, no me gustan los que por algún motivo bajan los brazos”.

“Me gusta salir con amigos a bailar, hacer deportes, escuchar música (fuerte), mirar televisión y conocer gente nueva (en especial chicas)”.

“Yo no me contagio de las malas juntas. Ahora la adolescencia ha cambiado, hay gente que no se sabe en qué anda, esos que tienen calle y te dicen mirá, te pueden dar vuelta”. “Mis amigos son todos buenos. Tal vez ellos tienen más problemas que uno o tal vez la calle les enseñó cosas que son diferentes a las de uno. O si no también por toda una cadena, tal vez por sus amigos más grandes y los manipulan. Eso no es que tengan más calle sino que son más vivos y saben cómo manipular otras mentes pequeñas”.

“Hay diferentes grupos de personas unas que se dejan llevar y otros que no. Yo no me dejo llevar y, tal vez, por eso he perdido amigos”.

“Me gusta vestirme normal. Trato de combinar cosas”.

“En la música, me gusta todo, menos lo gótico, lo dark. Después, no tengo problema”.

“Influye todo, vos mirás la tele y hay cada programa... por ejemplo, pasan cualquier cosa a cualquier hora...pero eso depende de los padres, los padres los dejan ver.”

“Yo veo que pasan una mina en bolas a las dos de la tarde. Antes no se veían todas esas cosas. Ahora no prohíben más nada ya. Antes quién lo prohibía: la Iglesia. Qué van a hacer ahora si ellos están cada vez peor”.

“Todo influye la tele, revistas, radios. El otro día mi hermano, tiene cinco años, agarró una revista, estábamos con mi abuela y dice: mirá abuela el culo de la chica”.

“Los chicos no saben qué gracia tiene una mujer en bolas, nada, pero están ahí y la miran”.

“En el programa La Liga mostraban a chicos de trece o catorce años que ya tienen relaciones”.

## En busca de la identidad juvenil

En los relatos emergen cuestiones comunes y recurrentes cómo la música, los amigos, el deporte, los jóvenes del otro sexo, que funcionan como guías de adscripción identitaria, a partir de las cuales se reagrupan y van configurando su imaginario.<sup>1</sup> Los esquemas de tipificación se forjan en los diversos ámbitos juveniles,<sup>2</sup> de este modo encontramos conviviendo en una esquina de la ciudad un grupo “gótico” y en la otra uno “rolinga” o es común el caso de mutaciones en algunos relatos que dicen: “Eso de las tachas ya fue” manifestando que sus efímeros looks han cambiado y son hoy motivo de sonrisa.

Las creencias y las religiones ocupan un lugar importante en el sentido común juvenil; en muchas ocasiones, los chicos y las chicas nombran a la religión como responsable de mantener controles y normativas, lo que deja entrever que esta sigue teniendo un fuerte impacto en el imaginario colectivo. Encontramos que muchos jóvenes se declaran religiosos y manifiestan estar amparados y guiados por los cánones dogmáticos.

Los informantes le asignan gran credibilidad a los medios de comunicación;<sup>3</sup> y señalan que están desde muy pequeños en contacto con ellos, en muchos casos sin la supervisión de adultos. Tienen una importante repercusión programas de reality shows como *Gran Hermano* o concursos de canto o baile a partir de los cuales se van marcando las tendencias sociales, que ofrecen patrones estéticos, normativos y diversos mecanismos que funcionan como reguladores de la subjetividad juvenil. Se puede reconocer cómo lo visual prevalece al resto de los sentidos y la seducción de la pantalla televisiva

---

<sup>1</sup> Según Charles Taylor: “El modo en que las personas imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas” (Taylor, 2006: 37).

<sup>2</sup> Tomamos el concepto de esquema tipificador como lo entienden Berger y Luckman (1997).

<sup>3</sup> “Por un lado, los modelos mentales pueden comprenderse como las únicas estructuras cognitivas disponibles, por otro, los medios difunden sin tregua modelos mentales, en una medida y con una capilaridad nunca vista precedentemente. De este modo contribuyen a estructurar la identidad y el sentido de sí mismo y la comunidad, y a reestructurar el imaginario, las expectativas y las acciones colectivas” (Huergo y Fernández, 1999: 54).

contribuye, a partir de la promesa de placer y la muestra de sensualidad, a la conformación del ciudadano ávido de consumo; los medios difunden sin tregua imágenes de ídolos y marcas que retornan a los sujetos y se adosan a su simbólica corporal. Así, muchos jóvenes se identifican en el espejo la imagen de las pantallas de cine y televisión, en especial cuando los modelos de turno exaltan arquetipos juveniles vitales y exitosos a los jóvenes se les torna difícil resistirse a los últimos productos y parecen fundirse con los galanes de moda, pero este éxito obligatorio puede ser, en muchos casos, una carga pesada.

En este proceso de mundialización de las culturas resulta atractivo observar cómo los jóvenes se nutren de imágenes de cuerpos anclados en civilizaciones lejanas que se instalan a partir de sus prácticas corporales (artes marciales, skaters, bici-cross) o sus manifestaciones estéticas o artísticas (punk, góticos, rastas), conformando una multiplicidad de imaginarios que configuran la identidad juvenil.

Los jóvenes construyen su subjetividad a partir de instancias individuales, colectivas y su paso por diversas instituciones.<sup>4</sup> En este sentido, podemos apreciar cómo vivencian el devenir en forma vertiginosa, donde el texto y el contexto dan forma y volumen a los cuerpos, donde se apropian de una identidad o la identidad se apropia de ellos. Podemos reconocer la corporeidad juvenil como fenómeno social y cultural, materia simbólica y objeto de representaciones.

## **Autorretrato en el cuerpo**

“No sé qué imagen tengo de mi cuerpo, pero sé que estoy normal, no tengo ninguna enfermedad. Estoy conforme con mi cuerpo” (Javier).

“Yo me visto como quiero. Es la personalidad de cada uno. El que quiera mirarme que me mire y el que no... Me visto con un jean, con zapatillas si vas a la casa de una amiga, pero si vas a otro lado te pones botas, zapatos” (Anabella).

---

<sup>4</sup> Guattari (1996) define provisoriamente la subjetividad como un “conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva”.

“La vestimenta influye mucho” (Valeria).

“Un gordo que se vista más o menos bien ya zafa. Por ejemplo, si sos ridículo, no importa si sos gordo o flaco” (Joel).

“Yo me siento mal por la cadera...tengo cadera de elefante” (Valeria).

“Y yo por mi estatura, todo el día me cargan, nadie me quiere, estoy harta” (Paula).

“Yo porque soy gorda” (Anabella).

“Si viene un chico lindo y te chamulla vos decís que sí y si viene uno feo le decís que no. Antes ibas a conocer gente para toda la vida, ahora es para un rato y ya está” (Anabella).

“¿Qué vas a buscar? A una que sea linda, no te vas a buscar a la negrita o una gorda” (Joel).

“Si tiene mucho pearcing no me gusta, pero uno solo queda bien”.

“Tatuaje... voy a usar uno cuando tenga algo, porque sino vas a buscar trabajo y no te toman. Depende cómo es cada uno, pero como que la gente presta atención a eso [tatuaje], si vas a buscar laburo piensan que recién saliste o estás por entrar otra vez a la cárcel. Mi hermano se hizo un tatuaje chiquito y mi vieja no le hablo por un mes”.

“Yo voy a la Iglesia. En las religiones piensan que no es correcto porque te estás haciendo mal en el cuerpo tomandolo o fumando”.

“Puede ser que vos puedas hacer lo que quieras con el cuerpo pero va a llegar un momento que de tanto que lo gastaste, es como que se va destruyendo”

“Por ejemplo, cuando empiezo a fumar, fumo uno y otro, y otro. Lo del cuerpo se basa en la mente, en el cerebro”.

“Con pearcing o mares [tatuajes por zonas] esos chicos me llaman la atención. Me gustan modernos, con jeans amplios. Me hice pearcing en las orejas como a los trece años, mi mamá casi me mata, estos otros hace dos años [el de la nariz, cejas y lengua] a mi mamá no le gustó nada.”

“Me corté el pelo corto como los varones porque me gusta. Siempre había usado pelo largo”.

“La inteligencia está aparte del cuerpo. Creo en la existencia del alma pero no soy religiosa, solo tomé la comunión y el bautismo.”

“Estoy conforme con mi cuerpo, no hay partes que no me gusten”.

“Los pearcing o tatuajes algunos lo hacen para recordar cosas, pero el cuerpo es de uno y cada cual puede hacer lo que quiera con él”.

## El cuerpo representado

Si bien el cuerpo parece ser algo muy concreto y obvio, una tercera parte de los jóvenes no sabe contestar de qué modo se representa su cuerpo, entre quienes atinan a responder podemos observar la influencia de factores determinantes como la religión: “mi cuerpo es la unidad bío-psico-espiritual” o “es algo sagrado”, “lo más lindo que Dios nos dio”. También encontramos, en general, un sujeto disociado de su cuerpo (concepción dualista): “cuerpo herramienta para...”, “cuerpo medio para...”, “cuerpo máquina”. O directamente como dice Valeria: “Lo del cuerpo se basa en la mente, en el cerebro.” De este modo, el cuerpo está atravesado por el contexto sociocultural que habita, donde los jóvenes lo representan en muchos casos como el medio por el cual se relacionan con el universo.

Pero en la mayoría de las entrevistas ven al cuerpo como una pertenencia, algo con lo que pueden hacer lo que quieren, casi lo único que sienten como propio, entonces el cuerpo puede aparecer como estandarte de resistencia, rebeldía, muestra de fuerza e identidad de la nueva generación.<sup>5</sup>

La imagen es muy importante para los jóvenes y, si bien se impone desde los medios y las modas, hay una tendencia a la personalización, entonces cada pequeño toque al rostro, como colocar un piercing, pareciera dar esa distinción personal: “soy como otros jóvenes, pero soy yo”. Esta actitud personalizante funcionaría como mecanismo paliativo en varios jóvenes que están fuera de los cánones de la imagen mediática. Así una “cadera de elefante” puede esconderse tras una larga cabellera roja. Podemos encontrar estas formas de proceder a la hora de adscribir a un grupo de identificación determinado (musical, deportivo, barrial, etc.), donde el joven se siente amparado y de algún modo normalizado por sus pares, en estos contextos es donde su imagen se irá moldeando con la *bijouterie* propia del grupo.

Los jóvenes hacen evidentes sus gustos, sus elecciones, sus

---

<sup>5</sup> “Estamos ante la formación de comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos” (Martín Barbero, 2002).

deseos, sus formas de movimiento, de este modo, podemos ver una heterogeneidad de discursos que atraviesan el cuerpo juvenil, cómo los valores y las creencias son apropiadas por los actores y contribuyen a modelar su imaginario corporal. Accedemos al terreno donde lo social y lo personal cohabitan en las prácticas, los rituales, los mitos y las fantasías de nuestros personajes, donde la educación escolar funciona como sistema ortopédico, sistema que busca ejercer potestad bajo la tutela de los esquemas políticos hegemónicos.<sup>6</sup> Podemos observar como a partir de iconos se van instituyendo los imaginarios corporales, en muchos casos, somos testigos de cómo los discursos docentes distancian el cuerpo y la mente.

## Narraciones tribales

Pueden ser varias las estrategias que los jóvenes utilizan para formar parte del grupo de pares.<sup>7</sup> Esto conlleva necesariamente estar *en onda*, conectarse con el grupo al que se quiere pertenecer, de lo contrario se paga el precio del distinto, estigma que luego será difícil de borrar.

El caso de Germán muestra a un chico integrado: “Me gusta vestirme normal. Trato de combinar cosas...No tengo problema en hacer amigos, yo me llevo bien con todos. Mientras tengan buena onda, está todo bien”.

Distinto parece el caso de Damián: juega aceptablemente al voleibol. Su fisonomía no es distinta al común de los alumnos del colegio, sin embargo se percibe que todos sus compañeros lo rechazan: “yo con ese no juego”; “Damián es insoportable”.

¿Que lleva a que sus compañeros lo rechacen?

A la pregunta, ¿qué cosas te ponen bien?, Damián responde: “ser parte de un grupo social, más específicamente el escolar. Si bien,

---

<sup>6</sup> Autores como Roberto Espósito (2006) o Michel Foucault (2002) dan cuenta cómo la biopolítica coordina y da finalidad y sentido a lo corporal.

<sup>7</sup> “La ritualidad de la interacción descansa igualmente sobre un uso preciso de la distancia al otro y sobre contactos corporales lícitos según las circunstancias. El cuerpo dibuja el territorio del yo, es el dato fundador de la individuación, sus fronteras físicas se duplican con no menos dominantes fronteras simbólicas que lo distinguen de los otros y lo instauran en su soberanía personal, que nadie podría franquear sin su autorización” (Le Breton, 1999).

nunca antes había sentido la necesidad de ser parte de un grupo, es más, lo veía como un signo de debilidad. Actualmente estoy en varios grupos sociales y creo que eso es lo que más satisfacción me produce.”

En el *juego* de ser joven, en la actualidad, tiende a constituirse en una premisa ser auténtico, “ser yo mismo” dicen muchos, “ir de frente” expresan otros, pero tal vez esa diferencia distintiva tiene que ser pertinente con la tribu, en tanto adscripción identitaria. Podemos observar que la afinidad no se da en general por cuestiones de orden ideológico o filosófico, los sujetos juveniles no discuten ya de política como en otras décadas.<sup>8</sup> En estos momentos históricos, tampoco se excluyen por escuchar música distinta, pueden convivir perfectamente la cumbia con el rock. Si bien la música no es un componente clasista en sí misma, muchas veces encontramos a jóvenes de distintas clases sociales perfectamente integrados. Observamos en estos casos, que no se discriminan principalmente por diferencias culturales, sociales o económicas.

Buscamos focalizar, entonces, en el *tener onda*. ¿Qué es tener onda? Podríamos decir que tener onda es encontrar alguna característica de vanguardia para sobresalir en el grupo y tomar cierto liderazgo, según los testimonios, pueden ser características intelectuales pero lo que generalmente se utiliza es el carisma personal, el *feeling*. Pero siempre debe ser medido, sincrónico y tanteado en el seno del grupo,<sup>9</sup> e ir reacomodándose según las modificaciones del interés propio del grupo, de lo contrario se caerá en rechazos y/o expulsiones, o puede ocurrir que se produzca un liderazgo múltiple.

¿Cómo se hace compatible el deseo propio con la pulsión gru-

---

<sup>8</sup> Como relata Mario Margulis (2003): “La educación era valorada, ya que aparecía como base posible del ascenso social. Una nueva distancia comenzaba a surgir en los jóvenes de entonces respecto de sus padres o abuelos inmigrantes y se reflejaba en nuevas formas de identidad social y de participación política. En un mundo en que la juventud adquiría un protagonismo creciente en la contestación cultural y política, los jóvenes argentinos recibían las brisas provenientes de las revoluciones culturales que se iniciaban en otras partes del planeta: el movimiento hippie, la revolución del rock y la música progresiva, el mayo francés, la revolución cubana, la primavera de Praga, la guerra de Vietnam.”

<sup>9</sup> En palabras de David Le Breton (1999): “Cada emoción sentida abreva en el interior de esta trama que da a los actores una clave para interpretar lo que experimentan y perciben en la actitud de los otros”.



pal? Pertenecer al clan es de vital importancia en los jóvenes y, como relatan los testimonios, se llega a hacer cualquier cosa para constituirse como miembro: “A algunos les preguntas si se drogan y te dicen que sí, y no es verdad, es para estar con el grupo”.<sup>10</sup>

La dimensión simbólica de los jóvenes no escapa a la valoración positiva de la transgresión. De este modo, se internaliza el sistema de sentidos y valores propios del grupo que muchas veces enfrenta la normativa tradicional. Ante esta disyuntiva, muchos jóvenes deben optar por mantenerse dentro de la normativa familiar, aparentar la transgresión o tomar los nuevos hábitos como propios: “Hay diferentes grupos de personas, unas que se dejan llevar y otros que no. Yo no me dejo llevar y tal vez por eso he perdido amigos”.

Cuando se les pregunta acerca de los líderes sostienen lo siguiente: “nosotras somos nosotras y ellos son ellos.”; “en nuestro grado nos dicen algo y... tomá...No todos somos iguales”. Para los jóvenes es importante “ser uno mismo”, tener particularidades y defenderlas como signo de fortaleza. Lo personalizado marca el ritmo en estos tiempos de imagen, que parece ser *todo*.

Es común ver grupos con liderazgo múltiple: “Nunca ví en una división que son cuarenta y los cuarenta son re unidos. Siempre están los que son bochos, los jodones y los tontos...Por ejemplo: en los jodones, el más jodón manda; los estudiosos mandan todos, porque todos son inteligentes y después, por ahí, los jodones le dicen hagan esto a los tontones y ellos lo hacen. Tarde o temprano todos siguen a la manada”. Es común observar varios grupos con sus respectivos líderes en un curso,<sup>11</sup> pero en definitiva se impone el espíritu de la “manada”.

Este conjunto de prácticas se observa cuando un docente toma un curso nuevo y encuentra gran resistencia en las primeras clases: “¡Vamos a pelear profe!”; “yo no estiro ni loco, para qué”; “no le hagan

---

<sup>10</sup> “[...] los antropólogos mostraron la existencia en las sociedades arcaicas de lo que ellos llamaban una ‘participación’, una subjetividad colectiva que investía cierto tipo de objeto y que se situaba en posición de foco existencial del grupo” (Guattari, 1999: 39).

<sup>11</sup> “Cada individuo, cada grupo social vehiculiza su propio sistema de modelización de subjetividad, es decir, una cierta cartografía hecha de puntos de referencia cognitivos pero también míticos, rituales, sintomatológicos, y a partir de la cual cada uno de ellos se posiciona en relación con sus afectos, sus angustias, e intenta administrar sus inhibiciones y pulsiones” (Guattari, 1999: 22).

caso, vamos a seguir jugando”. Son expresiones comunes, surgidas de las resistencias y las tensiones propias de las relaciones entre docente y alumno.

## **Ritmo de manada y lenguaje corporal**

“La escena de la interacción dibuja una figuración simbólica de los cuerpos en el espacio. A imagen de la conversación, evoca una coreografía en la que los movimientos concertados de los partenaires se atraen y responden sutilmente, creando un ritmo, una coherencia.”

David Le Breton

A continuación se exponen algunos fragmentos significativos de las entrevistas realizadas, en los cuales los jóvenes presentan algunas de las formas de la grupalidad que adoptan y cuáles son las múltiples naturalezas de esos vínculos.

“Me gusta estar con mis amigos o cuando tengo ganas de hacer algo, salgo. Si no me dejan hacer algo me lo tengo que aguantar, no pasa nada. Pero igual, como soy hijo único, no me dicen nada.”

“Yo soy más que nada tímido pero ahora tengo más amigas”.

“Antes todos se cohibían y ahora no, todos van al frente”.

“A todos les gusta bailar, se te acercan y si no te enganchás sos una amargada. Cuando un chico te mira, ya sabés qué quiere, por cómo te mira te das cuenta enseguida”.

“Antes ibas a conocer gente para toda la vida, ahora es para un rato y ya está”.

“Veo a mis amigos que se apretan una, dos, tres. Y me dicen, ¿vos qué hiciste? Yo estuve con mi novia y me re aburrí”.

“A algunos les preguntás si se drogan y te dicen que sí, y no es verdad, es para estar con el grupo”.

“Al tener la misma edad, a la mayoría les cambia el pensamiento, y no se va a estar discutiendo por cualquier cosa. Por ejemplo, un chico se pelea por un lápiz, nosotros no. No nos vamos a poner a pelear porque te sacó una silla o te sacó una hoja”.

“Hay un grupo que no quiere entrar [a la escuela] y otro

que quiere entrar. Por eso se pelearon los chicos”.

“Soy sociable, me gusta estar con amigos comer pizzas, tomar algo y después salir. Para acercarme a un chico soy de hablar, no tengo problema”.

## Cuerpos sincronizados

Estas respuestas nos llevan a pensar en aproximaciones corporales y comunicación entre los jóvenes, en sincronías o empatías. Como afirma Edward Hall a partir de sus estudios en las formas de organización humanas: “los humanos están ligados entre sí por jerarquías de ritmos que son específicos de la cultura y se manifiestan en el lenguaje y en el movimiento corporal” (Hall, 1978).

Los jóvenes conforman sus clanes de simpatías, sus tribus, a partir de sistemas de interacción que ponen en juego dialógico relaciones espaciales y temporales precisas, donde las distancias y los contactos corporales establecen y resignifican la aceptación o el rechazo, y con ello la jerarquía dentro del grupo. La comunicación gestual o corporal tiene gran incidencia en la interrelación de los chicos, puede observarse en las prácticas cómo van naturalizando formas de saludos y nuevos códigos con gran espontaneidad.<sup>12</sup>

En otro orden, se pueden plantear los antecedentes de la investigación en comunicación corporal con la publicación de *Introduction to kinesics* de Birdwhistell en 1952, quien revela importantes datos en sus estudios sobre kinesis y sincronía. Advierte que la kinésica como sistema de comunicación estaba bien establecida antes del surgimiento de la vida mamífera por ejemplo en lagartos y pájaros, pero el movimiento sincrónico ocurre en un nivel más profundo y es difícil de precisar. El autor afirma que una forma de corriente subterránea e inconsciente de movimientos sincronizados mantiene unido al grupo y que la ausencia o los disturbios de la sincronización pueden interferir en el trabajo y en cualquier actividad de grupo como los deportes o las cadenas de producción.

---

<sup>12</sup> “[...] hemos especializado el lenguaje corporal de tal forma que esté integrado y sea congruente con todo lo que hacemos. Por tanto, está culturalmente determinado y debe ser interpretado contrastándolo con el telón de fondo cultural. Es decir, el significado de una postura o de una acción sólo es parcialmente interpretable por encima de las fronteras culturales” (Hall, 1978: 72).

Ahora bien, en el recreo o antes de llegar a la clase pueden apreciarse los agrupamientos por empatía y sus rituales, luego el carácter homogeneizador de la clase posibilita oír expresiones típicas como: “yo con ese no juego” o “a ese equipo no quiero ir” dando lugar al surgimiento de conflictos que pueden persistir luego de terminada la jornada. Los jóvenes mediante un gesto *saben* en qué equipo jugar, cómo agruparse para festejar un gol y cómo reunirse para ejercitar la escritura en las paredes recién pintadas de la escuela.

### **Tras la huella del ídolo. Personajes deportivos**

En esta oportunidad, se brindarán algunos testimonios vinculados con la relación que los jóvenes de la educación secundaria establecen con la Educación Física. Se puede notar las tensiones entre el componente lúdico y la competencia deportiva que surgen de las representaciones sociales más amplias.

“Hice handball, básquet y ahora natación”.

“La clase de educación física me divierte, yo pienso que eso es lo importante”.

“De la escuela mucho no me gusta. Soy medio vago, a la escuela vendría 2 o 3 días por semana. Antes me peleaba con los profesores de Educación Física, porque yo me esforzaba pero la nota no era acorde con el esfuerzo. Los profesores se dejan llevar por cuán bueno sos, le prestan atención a los buenos, mientras que a los más o menos no le prestan atención”.

“Aunque a veces el esfuerzo no te lleva a nada, siempre tenés que ganar”.

“En el deporte profesional la trampa es cosa de todos los días, si ves los equipos de futbol, tanto acá como en Europa o en otro lado, es todo trampa por el dinero y esas cosas. Igual hay diferente clase de gente. Este mundo se ha consumado en la avaricia, en lo material, en el dinero y la gente hace cosas muy crueles”.

“Las clases de Educación Física están bien, es un trabajo en equipo”.

“Bien, es un desgaste que después te deja hecha bolsa...yo tengo que caminar once cuadras a mi casa y voy gateando”.

“Eso pasa porque el profesor viene una vez por semana y te hace correr una hora, pero no piensa que después te-

nés que ir a tu casa y volver al colegio y así siempre igual, como que a los profesores no les importa”.

“A mí no me gusta correr”.

“Yo me aburro de siempre [jugar al] voley, hay muchos deportes para hacer”.

“A mí me da bronca que ellos siempre quieren ganar, quieren ganar y no es para competir. Vos estás jugando, divirtiéndote en estas dos horas para aprender algo más”.

“Aparte yo tuve una experiencia un año con el juego que querían ganar, querían ganar y se agarraron a las piñas afuera”.

“Para mí la Educación Física está bien. Hacemos mucho voley y a mí me gusta, aparte nos ayuda en lo físico y es algo recreativo para nosotros ya que pasamos ocho horas diarias en la escuela”.

## Cuerpos competentes

El deporte se ha instalado en las escuelas secundarias, ya sea a partir de los modelos pedagógicos que prescribían el control de la energía juvenil o las tendencias propedéuticas en busca del modelo ideal: el deporte como “formador del carácter” o el deporte “fair play” (que prepara a los sujetos para la aceptación de las reglas). En la escuela también está en pugna la definición y la función legítima del deporte,<sup>13</sup> si debe ser competitivo o participativo, si debe ser masculino, femenino o mixto, si debe asignarse presupuesto o no. Esto se pone en evidencia, por ejemplo, cuando se disputa un mundial de fútbol y se instala la discusión acerca de si se permiten televisores en los colegios, si los alumnos pueden faltar sin cómputo de inasistencia o si debe primar la lengua y la matemática sobre el colorido mediático.

Los chicos incorporan la competencia deportiva como algo necesario y natural. Si bien son comunes los casos en que se resisten a participar, en general terminan cediendo aunque sea en las prácticas

---

<sup>13</sup> “Dado que la autonomía relativa del campo de las prácticas corporales conlleva, por definición, una relativa dependencia, el desarrollo dentro del campo de prácticas orientadas hacia uno u otro polo, ascetismo o hedonismo, depende en gran medida del estado de las relaciones de poder en el campo de las luchas por el monopolio de la definición del cuerpo legítimo y, en un sentido más amplio, en el campo de las luchas sobre la moralidad entre las fracciones de la clase dominante y entre las distintas clases” (Bourdieu, 1978: 66).

de las técnicas básicas como por ejemplo el pase de voleo.

A medida que dominan las técnicas y las reglas básicas de un deporte, el juego cobra un carácter más competitivo: “A mí me da bronca que ellos siempre quieren ganar, quieren ganar y no es para competir vos estás jugando, divirtiéndote en estas dos horas para aprender algo más”. De este modo se adoptan las posiciones con respecto al carácter de medio o fin en sí mismo que puede presentar el deporte. ¿Hasta dónde llega la regla? ¿Hasta donde se la evade en virtud de lo lúdico?

Algunos alumnos vivencian las clases de educación física como una tortura: “es un desgaste que te deja hecha bolsa”; “el profesor viene una vez por semana y te hace correr una hora”. Otros asisten con la camiseta de su equipo preferido y disputan cada pelota como si fuera la última emulando al ídolo mediático que encarna en ellos. Así ganar puede ser el único objetivo y las trampas serán bienvenidas a la hora de emular la gesta heroica; como lo hacen tantos ejemplos mediáticos. El espacio escolar incorpora el deporte como eje de pugnas y debates,<sup>14</sup> donde nuestros personajes, como míticos gladiadores deben salir a la arena.

## **Entre rosa y celeste. Relatos de género**

Otro de los aspectos trabajados en las entrevistas consistió en indagar los sentidos que tenían para los jóvenes de la educación secundaria el sexo opuesto. Aquí se puede observar, en las afirmaciones sintéticas, cómo se edifica una representación discursiva, por ende cultural, del otro.

“Cuando juego con los varones y no le pego a la pelota ya empiezan... y las mujeres somos más sentimentales, hay que tener más cuidado”.

“Cuando fui al otro grupo, al no conocerme ellos, no me decían cosas” (Valeria).

“Si vos tomás sos *buaa*, los varones toman y son lo más. Si vos te acostás con un montón sos *buaa* y ellos son bár-

---

<sup>14</sup> “La definición social del deporte es objeto de luchas, que el campo de las prácticas deportivas es el escenario de luchas en las que lo que está en juego, interalia, es la capacidad monopolizadora de imponer la definición y función legítima de la práctica y de la actividad deportiva” (Bourdieu, 1978: 66).

baros. [...] A las mujeres también les gusta, si vos tomás es porque te gusta" (Anabella).

"Hay algunas que no tienen ganas de hacer. Hay otros deportes para chicas, que las pongan por ahí atrás, hay tres patios, que las pongan por ahí" (Joel)

"No te dejan jugar al voley los varones, si ellos quieren incluirnos, que nos incluyan. Encima te insultan" (Sonia).

"Nosotras tampoco hacemos nada para jugar" (Valeria)

"A mí me da bronca que ellos siempre quieren ganar, quieren ganar y no es para competir vos estás jugando, divirtiéndote en estas dos horas para aprender algo más" (Antonella)

"Yo soy más que nada tímido pero ahora tengo más amigas. En las chicas pienso que hay más falsedad. Me gustan altas, con buen cuerpo, con buenas lolas" (Germán).

"La educación física la veo bien, pero creo que desfavoreció un poco que hagamos educación física con mujeres, eso desfavorece al grupo" (Pablo).

"Los chicos son muy competitivos, no quieren perder" (Gisel).

"No me gusta que las mujeres hablen de fútbol, que jueguen al fútbol, que tomen, que escupan, que sea sucia, que sea machona, que trabaje, que fume".

"No me gusta que [el hombre] sea machista, estúpido, mentiroso, infiel, que salga con sus amigos, que se drogue".

## En el juego de los roles

Como puede leerse en el relato de los chicos/as, la relación deporte-género se da en un marco de permanente controversia. Cuando les toca compartir una práctica de competencia deportiva las jóvenes se sienten molestas e intimidadas por la presión varonil. Por su parte, los varones manifiestan sentirse invadidos y minimizados al compartir el partido con las mujeres a las que consideran a priori de menor rendimiento. Si bien hay una tendencia a una mayor participación de la mujer en el deporte (las alumnas quieren jugar a deportes como el fútbol y muchas veces lo hacen en equipos mixtos junto a los varones),<sup>15</sup> los cánones sociales persisten en el imaginario colectivo donde

---

<sup>15</sup> "Este cambio en los perfiles deportivos de las mujeres está modificando las tradicionales estructuras masculinas del ocio y el deporte" (Hargreaves, 1993).

el lugar de la mujer se daba en función a la procreación.<sup>16</sup>

Esto se evidencia en la gran cantidad de varones que manifiestan su molestia al sentirse desplazados ante la participación o los comentarios femeninos en torno del deporte, especialmente en el caso del fútbol: “no me gusta que hable de fútbol o que juegue al fútbol”; pero también cuando su territorio de conductas típicas (fumar, tomar, trabajar, etc.) es invadido por el otro género.

Por su parte las jóvenes mantienen preferencias típicas como el gusto por las modas, la cultura hogareña y la búsqueda de una pareja *ideal*: “las mujeres somos más sentimentales”.<sup>17</sup> Y sienten que en muchos casos deben cuidar las formas porque pueden estigmatizarse.

Los apodos y las cargadas están a la orden del día a la hora del juego deportivo: “no seas maricón, trabá fuerte”; “pareces una nena”. El patio se convierte de este modo en un juzgado donde aparecen constantemente patrones normativos en lo vinculado con el rol de género; donde los varones deben amoldarse a los cánones de la masculinidad (virilidad, fuerza, rudeza, no llorar, soportar el dolor) y las mujeres a algún papel “secundario según les fue asignado culturalmente”. Así el espacio de juego se rige por reglas y produce reglas, contribuye, como sostiene Huizinga (1957) a construir el mundo y en él los cuerpos sexuados. Cuerpos que no serán puestos en juego si muestran algún tipo de ambigüedad, dejando fuera cualquier manifestación de cultura queer. De este modo, podemos observar cómo los usos sociales del cuerpo varían en función del género tanto en el ocio, el deporte como en la vida cotidiana escolar.

## Bibliografía

- Barbero, J., Hargreaves, J. y otros (1993), *Materiales de sociología del deporte*. Buenos Aires, La Piqueta.
- Berger, P. y Luckman T. (1997), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

---

<sup>16</sup> “[...] la exclusión/participación de la mujer se apoyó en el mismo tipo de saberes y argumentos con que se promovieron los hábitos higiénico-deportivos. Los expertos en la salud (sus controladores) realizaron sesudos análisis de los efectos del ejercicio para el aparato reproductor.” Barbero González pág. 25

<sup>17</sup> “La idea de que conseguir o retener un hombre es la ambición más importante de una joven la confirman revistas para el consumo juvenil” (Hargreaves, 1993: 125).



- Bourdieu, P. (1978), “Deporte y clase social” en *Social science information sur les sciences sociales*, vol. 17, n° 6, París.
- Taylor, Ch. (2006), *Imaginario social moderno*. Barcelona, Paidós.
- De Certeau, M. (1999), *La cultura en plural*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Esposito, R. (2006), *Bíos, Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Foucault, M. (2002), *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guattari, F. (1996), *Caosmosis*. Buenos Aires, Manantial.
- Hall, E. (1978), *Más allá de la cultura*. Barcelona, Gustavo Gilli.
- Huizinga (1957) *Homo Ludens*. Buenos Aires. Emecé.
- Huergo, J. y Fernández, M. B. (1999), *Cultura escolar, cultura mediática/ Intersecciones*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Le Breton, D. (1999), *Las pasiones ordinarias*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Margulis, M. y otros (2003), *Juventud, Cultura y Sexualidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Martín Barbero, J. (2002) “Jóvenes: comunicación e identidad” en revista “Pensar Iberoamérica”.

# **Itinerarios del cuerpo juvenil en la Educación Física secundaria.**

Aldo Román Césaró

## **Presentación**

El propósito de este artículo es captar desde una perspectiva etnográfica los diferentes momentos de la construcción y re-construcción de la subjetividad y corporalidad juvenil. Se intenta analizar cómo se producen -si es que ello sucediera - los procesos de mutaciones “cómo un cambio estructural de un orden simbólico” (Mandoky, 1992) en el cuerpo, en los jóvenes de la Educación Física a través del paso de la escuela secundaria a la universidad. Anticipamos que las transformaciones de la subjetividad ocurren inevitablemente como parte de un proceso de cambio, durante y desde el paso de la cultura escolar a la cultura universitaria, motivado no sólo por elementos psíquicos sino también históricos y económicos.

Las clases Educación Física funcionan como los anclajes empíricos elegidos, como una particularidad que comprende otras instancias del quehacer escolar, un escenario propicio para las manifestaciones del cuerpo. Intentamos detenernos a mirar y a escuchar en un lugar determinado y no solo determinante, ya que como veremos las prácticas corporales exceden el marco de la disciplina del ¿cuerpo en movimiento?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Existe desde hace un tiempo, una fundamentación teórica y empírica cada vez más fuerte, que desconfía de esta definición de la Educación Física, que deja un amplio

Sintetizaremos algunas descripciones efectuadas junto con algunos relatos que los jóvenes manifiestan como prácticas incorporadas, que si bien parecen responder muchas veces a un orden discursivo externo a los jóvenes, en otras, se evidencia la ruptura con el marco institucional que los contiene, apareciendo lo corporal en toda su dimensión subjetiva buscando un *espacio* para ocupar y para decir (Habermas, 1987).

## **Cuerpos escolares. Los espacios vividos**

La escuela, que mencionaré a lo largo del artículo, se encuentra en la parte sur de una manzana en la que funcionan dos instituciones escolares más, una Escuela Primaria Básica y un Instituto de Formación Docente. Se puede pensar que no debió ser casual ubicar en un mismo espacio geográfico, diferentes instituciones educativas. La relación saber-poder desde la perspectiva del uso del espacio y el control de los cuerpos por medio del “panóptico” de Bentham, fue analizada por Foucault (2002) en *Vigilar y castigar*, si bien este tipo de arquitectura se refería a instituciones totales, es interesante tenerlas -al menos presente- cuando realicemos la descripción del predio escolar.

“El inmueble posee una gran dimensión abarcando unos 2.500 metros cuadrados aproximadamente, cuenta con dos pisos, muchas aulas y un taller donde los alumnos asisten a los respectivos “trabajos técnicos prácticos” aunque a juzgar por la distribución espacial, se puede inferir que no estuvo diseñado para que en ese mismo sitio, se diera una asignatura con un importante despliegue corporal como es la Educación Física, por consiguiente, no es casual que el lugar de prácticas para esta asignatura sea tan reducido”(septiembre de 2006).

Los sujetos juveniles que transitan el espacio escolar adquieren una serie de técnicas corporales (Mauss, 1950) específicas del contexto en el que se desplazan, allí interactúan y se comunican (Hall, 1997) La ubicación del espacio en las formaciones (cada vez más resistidas) muestran una alineación forzada y desprolija; los

---

espectro de posibilidades de lo que es el movimiento del cuerpo o bien lo torna de forma reduccionista, es decir: un cuerpo que se mueve carente de historia y relación.

cuerpos acomodándose en los bancos reducidos e incómodos; subir y bajar escaleras; recorrer largos tramos de forma cansina y con cierta languidez para llegar a los talleres del fondo; el despliegue corporal en los bancos de tareas; la espera para entrar al comedor escolar; la comunicación gestual durante las tareas aúlicas. Todas estas manifestaciones hablan de prácticas corporales aprehendidas, que se transforman y se adaptan de manera más o menos temporal al mobiliario escolar.

Dar clases allí, transmitir una práctica educativa, implica poner en situación una demanda de estrategias pedagógicas, que excede cualquier ideal pensado para llevar adelante un proceso de enseñanza, que involucre a las prácticas corporales que la Educación Física ha recortado o tematizado pedagogizándolas (Bracht 1997; Crisorio, 2000) en forma de contenidos que los contextos socioculturales demandan. A estas dificultades espaciales, se le suman otras variables como: los recreos, las horas libres, los días de lluvia, los fríos invernales o los calores sofocantes.

“El lugar es una gran pileta de cemento, paredones, canteros, baldosones de canto rodado..., como un corolario de lo menos apropiado, una desproporcionada explanada de concreto sostiene un mástil con una desflecada bandera argentina desteñida, operando como el ícono del no-lugar de las prácticas de la Educación Física”(septiembre de 2006).

En estos espacios, los jóvenes de la Educación Física crean y recrean subjetividades fuertemente ligadas a lo corporal. Acomodan sus cuerpos a las propuestas realizadas con una habilidad que desconcertaría a otros sujetos desprevenidos de los límites y las coordenadas. Corren, saltan y esquivan con destreza paredes, canteros, sabiendo los peligros de caerse en el áspero cemento, aunque ello difícilmente les suceda. Desde los primeros días de clases, este es un aprendizaje corporal más.

“Mirando hacia arriba, un gran ventanal actúa a modo de observatorio, desde allí un ‘encargado de turnos’ con sus brazos cruzados y su mirada al vacío, pasará largos minutos tratando de captar significados a una práctica

que le resulta, al menos, extraña.

“-Cómo le gustan las clases a los pibes...se la pasan jugando ¿no?”(septiembre de 2006).

Esta frase la repetirá a lo largo del año, intentando una y otra vez, que al reproducir su pregunta le permita conducirlo a un estado de comprensión: ¿cómo es posible que les guste? Tal vez quiera decir si no les gustaran tanto correr y jugar, ¿podrían preocuparse más por otras asignaturas más importantes?

## **Cuerpos estáticos. Políticamente correctos**

“Al cuadro descrito, se le agregan grandes ventanales en uno de los frentes del patio, a los que, a más de uno, les faltan los correspondientes parasoles que funcionan como protectores, la exposición de los vidrios a eventuales pelletazos -del otro lado están las aulas-, hace que los cuidados deban extremarse para evitar accidentes. Llegando al punto de ubicar alumnos de poste, para que por las dudas atrapen las pelotas en esas direcciones” (septiembre de 2006).

Las clases de Educación Física frente a esta eventualidad, como la rotura de un vidrio, se suspenden –al menos, lo que se consideran como sus aspectos prácticos– y se obliga a dar clases teóricas. En palabras de un directivo:

- “[...] habría que dar cualquier cosa, no sé, reglamento de algo...de algún deporte, pero suspender las clases, no... Qué le digo a la inspectora...dales una hora de gimnasia ‘como antes’ y después teórico” (conversación informal con un directivo, marzo de 2007).

A ninguno de los directivos, incluido el regente de estudios, se le ocurriría sugerir que se suspendan –en todo caso– temporalmente (como aclaran para la Educación Física) las clases áulicas, en virtud de seguir con las clases de Educación Física en el patio, es decir, invirtiendo las prioridades, ubicando las disciplinas en un plano jerárquico que privilegia las asignaturas consideradas más importantes, quizá por su relación con lo intelectual.

Por otra parte, en una posible sanción, deposita responsabilidades que puede decidir de otra forma, su disyuntiva no es “hago de esto un hecho político o no”, sino sucumbir frente a presiones externas que desvía. En definitiva, el hecho que tengan clases teóricas dirán en algún momento; el directivo afirmará que *“minimiza los riesgos...”* (marzo de 2007).

En algún sentido, en esta línea de conflictos, de representaciones y legitimidades disciplinares, el cuerpo “en movimiento” siempre aparece como molesto, ingobernable, ruidoso, recreativo, inútil. Los aspectos intelectuales, igualmente vapuleados y desacreditados por los jóvenes, gozan de un estatus primario, al menos en el discurso adulto-céntrico. Cuando se trata del cuerpo estático, las quejas de los profesores de otras áreas vienen en esta dirección.

“No puede ser que los chicos no hagan nada en los talleres. Le echan la culpa a que no hay materiales, pero nadie se ‘mueve’ para conseguirlos, y cuando están, los pibes no te quieren laburar” (marzo de 2007).

En definitiva, la representación de lo corporal depende en algunos casos de momentos de conveniencia, un cuerpo en movimiento que se divierte, puede ser censurado y hasta castigado. En los recreos no se puede correr, las clases de Educación Física se paralizan. Los cuerpos juveniles deambulan en un espacio donde el movimiento corporal está normalizado, sin embargo, muchos se las arreglan para sacar del bolsillo una pelota de papel para jugar un “fulbito”, manifestación colectiva de una práctica que busca un goce inmediato. Mientras tanto, el cuerpo del trabajo es el cuerpo legitimado para que se mueva, produzca y, por supuesto, aprenda.

## **Cuerpos molestos. Disputas disciplinares**

Las pelotas golpearán una y otra vez los postigos de aluminio, sumado al bullicio típico de la clase, esta situación, pone en tensión conflictos inter-disciplinares, dentro de una lógica escolar de brotes surrealistas. Dar explicaciones fundamentales y casi existenciales de la razón “de ser” de la Educación Física a docentes de otras materias, es una situación compleja y, por qué no, riesgosa. Algunos docentes incluso han “subido” al patio para pedir que se cambien las activida-

des que se desarrollan, con estas demandas:

“¡Así no se puede enseñar! Todo el día con las pelotitas”  
(octubre de 2006).

De forma textual una profesora de matemática decía:

“¿Es necesario que jueguen con la pelotita? ¿Por qué no les dan gimnasia o algo más tranquilo? Cuando yo era chica...” (octubre de 2006).

Es interesante observar cómo aparece, en varias oportunidades, la idea de ligar a la disciplina con lo gímico, de alguna manera esta vinculación permite rastrear dos cosas: la identificación de la asignatura con un modelo de clases de épocas pasadas y proyecta una mirada que rescata aspectos de una tradición ligada a una forma estereotipada de movimientos, una práctica más disciplinada y menos ruidosa. Lo llamativo fue que en este caso, se trataba de una clase de gimnasia, precisamente, con pelotas.

El regente de estudios sugiere cambiar el día de clases por otro, ya que luego de que los jóvenes asisten a Educación Física, pasan a otra asignatura. La profesora en cuestión se quejaba porque los jóvenes iban todos transpirados y tenían mal olor. Según el directivo le habría dicho de forma casi textual:

“Los chicos vienen todos transpirados...no se higienizan, así no se puede dar clase, yo voy a ir con estas horas al distrito [sede de Inspección]. Si no puede cambiar [en referencia al profesor de Educación Física] no doy más clases” (octubre de 2006).

Es fácil advertir cómo determinadas circunstancias permiten ver al cuerpo cosificado, objetivado, y aparece en una dimensión que se tiene en cuenta para marcarlo como sucio, transpirado, oloroso. Al respecto sostiene Castoriadis (2007) que el valor relacionado con el olor o el ritmo es un producto imaginario. Por imaginario se entiende que se ha incorporado a una realidad indiferente un valor de aceptación/rechazo que no es inherente a ella.

¿Cuál es el valor que en nuestra sociedad alcanza el cuerpo?

El cuerpo, si bien aparece como un objeto más del mercado, posee una superficie simbólica, subjetivada y subjetivante que se ex-

pone y se oculta. El cuerpo que huele mal, el del joven transpirado, parece devolverle a la carne una dimensión concreta y no parece compatible con el proyecto escolar que la pulcritud áulica-intelectual supone, sin embargo, ¿por qué están juntos y compartiendo un mismo espacio curricular e inmediato?

### **Cuerpos lúdicos. El fin en “sí mismo”**

Casi como un símbolo de identificación con la Educación Física, un playón de cemento alisado con las medidas justas y “reglamentarias” de la cancha de voley, aparece como una isla en un mar de dificultades, el “no-lugar” encuentra “su lugar” en esas reducidas dimensiones prefiguradas en la más pura abstracción de una medida. Si bien condiciona un tipo de práctica (la ejercitación deportiva), a su vez, el espacio permite la continuidad de una tradición escolar. La mayoría de los jóvenes tiene una identificación con el voley, condición que logra superar muchas veces a cualquier otra propuesta.

Una joven exclamaba:

“A mí, a lo único que me gusta jugar es al handball. Pero acá, ¡todos juegan al voley! ¿No?

“Hoy nada de gimnasia, ni cosas raras...sino hay fulbito o voley... me quedo sentado”

“¿Por qué tenemos que hacer esto? ¡Nosotros queremos jugar y listo! Estamos todo el día metidos ahí adentro [señala con el dedo a la escuela]” (registro de diferentes alumnos, septiembre-octubre-noviembre de 2006).

Otro alumno propone ir a la rambla –un espacio verde delimitado por avenidas, a unas pocas cuadras de allí–, para poder jugar al fútbol, ya que lo había jugado en otra escuela. Otros, los menos, sostienen que las clases deberían ser más parecidas a lo que se hace en un gimnasio de pesas. Un joven dice:

“En un gimnasio que va mi hermano, le enseñan de todo, hace pesas y máquinas ¿Por qué no se puede hacer acá?”.

Siempre quienes plantean inquietudes de este tipo son los alumnos de los primeros años, en cambio, los de tercer año parecerían aceptar las cosas tal como están. Incluso muchos se quejan de



alguna u otra forma del funcionamiento escolar o de la falta de espacio para dictar Educación Física, pero la reflexión final es la siguiente.

“Bueno, no te calentés. Si ya terminamos y listo” (registro alumno de 3° año).

En las clases aparece un componente lúdico que es hegemónico, nos referimos a las circunstancias que hacen que en la mayoría de las clases de alumnos jóvenes del Secundario aparezcan jugando. Esto obedece a cuestiones que seguramente estos relevamientos no pueden responder.

Sin embargo, este modelo lúdico-corporal, que no es necesariamente deportivo en sentido estricto, aunque tome aspectos generales de la estructura deportiva (canchas, zonas marcadas, redes o cualquier otro elemento constitutivo de un determinado deporte), parece haberse instalado en la demanda constante de los varones por la práctica del fútbol, que logra adaptarse casi a cualquier espacio y condición, un pasillo, el aula, cualquier rincón en el patio, durante los recreos u horas libres, etc. y, por supuesto, el pedido constante de jugar en las clases, a pesar de no contar con el lugar apropiado.

En el caso de las mujeres parece darse una instancia de mayor predisposición hacia otras expresiones de movimiento, aunque la demanda por jugar, por sobre otras expresiones de movimiento, es la que se impone. La carencia de materiales, el agobio laboral y seguramente la falta de ideas y propuestas por parte de los docentes contribuyen a que este modelo se haya instalado.

También aparecen de forma intermitente otros detalles lúdicos, que no son menores. Nos referimos a los juegos de seducción y es el encuentro grupal quien media en la producción de estos. El uso de palabras, los gestos y los ademanes previamente cuidados, el arreglo del vestuario, el intercambio de objetos, todo contribuye a ubicarse en esta escena de atracciones mutuas. En las clases de Educación Física, puede aparecer tanto en el comienzo, como al final. El que salta alto, el rápido, el que “juega bien” continúa siendo el más popular en estas tribus escolares, parece haber cierta prolongación con la idea del mérito y la eficacia, al menos en los varones.

Sin embargo, una alumna de 2º año dice respecto de su compañero:

“Se piensa que porque juega bien, te puede cagar a pedos, a mí que no me diga nada. Lo mando a la mierda” (noviembre de 2006).

Es decir, con jugar bien, ser bueno en algo no alcanza, también entran en juego una serie de estrategias que el buen seductor debe tener en cuenta. Destacarse es importante pero debe estar equilibrado con una manera de comportarse con los demás, la soberbia parece estar penada.

En el caso de las mujeres, decodificar esos sentidos parece más complejo, aunque a juzgar por el comentario de algunos varones, el modelo de chica más popular está ligado a aquellas que “*estén buenas*”. Aquí, si son emocionalmente equilibradas, o no, si son más o menos intelectuales, no importa demasiado. El modelo es el cuerpo de los medios visuales, por lo tanto, aquellas que tengan una figura similar estarán al tope de las preferencias masculinas.

Por otro lado, determinadas formas de movimiento gozan del mote de: “*parece que lo estás haciendo...*”; “*eso es de gay...*”; “*quedamos ridículos...*”. En una “entrada en calor” o en una clase de gimnasia se realizan algunos movimientos en los que los alumnos se muestran realmente incómodos frente a la mirada de los otros. Los movimientos pélvicos tienen diferentes tipos de interpretaciones en el contexto de la clase, girar las caderas hacia un lado y el otro, presionar la pelvis hacia delante para realizar un estiramiento, o realizar una ejercitación de coordinación donde el cuerpo no se mueve a gusto y queda expuesto a cierta torpeza corporal, dispara en los jóvenes más de una especulación con respecto a lo que parecen y a cómo los ven los demás.

Estas representaciones actúan como arbitrariedades culturales, por ejemplo nadie se siente ridículo en una posición de recepción en el volei, pero si únicamente lo asumen como tal; cualquier gesto corporal no convencional para la escolarización. Esto encuentra cierta continuidad en todos los grupos, aunque en los primeros años parece haber una desinhibición mayor. Realizar actividades vinculadas con la expresión corporal en alumnos de 3º año podría significar un abandono masivo de la clase.

## Cuerpos sociales. Dinámica de los grupos

Algunos escondites en el patio permiten afianzar, romper o entretejer nuevas relaciones, las juntadas al resguardo de preceptores y directivos obsecuentes producen o reproducen, interacciones previamente codificadas en el transcurso del aula, del barrio, el ciber o algún otro espacio ocupado. Aquí gozan de cierta jerarquías e implícitamente cada quien sabe donde puede o debe estar. Muchos niños de los cursos inferiores son literalmente echados si se encuentran en los sitios sagrados.

“Eh, vos, guacho...tómenselas de acá...” (registro de un alumno de 2° año, septiembre de 2006).

Con cierta molestia y realizando algunos gestos de fastidio, estos jóvenes lentamente se alejan dejando el espacio libre para que los más grandes copen el lugar. En algunos minutos, comenzará el ritual del cigarrillo y las anécdotas recientes en el aula.

La arquitectura escolar condiciona las relaciones y las posibilidades de interacción, en ellos, es posible identificar: los *escenarios* que aparecen como un espacio de ritualización, puesta en escena, simulación y asunción de roles diferenciables; los *lugares* serían los espacios comunes a todos, sin demasiadas jerarquías, de libre tránsito; por último, los *territorios* operan como los espacios conquistados, apropiados aunque en permanente conflicto y disputa.

La conformación de grupos ocurre por diferentes lazos de afinidad, entre ellos se pueden observar los siguientes aspectos.

1) Los grupos de amigos; estas relaciones se van transformando de forma dinámica y a veces se producen alejamientos y nuevas relaciones.

2) Los grupos ocasionales. Muchos se arman como consecuencia de afinidades por el gusto de una práctica en común; por ejemplo: los grupos deportivos. Las actividades realizadas dentro de la escuela comenzaron a filtrarse como prácticas extraescolares. Juntarse a jugar en el barrio al voley o ir a practicar a un programa público para jóvenes lograron conformar un grupo estable.

3) Los grupos del barrio. Se conocen desde chicos, es posible que trasladen a la escuela cuestiones de conflicto con otros grupos antagonistas, que pertenecen a zonas geográficas próximas. También

se producen por identificaciones con ciertas preferencias o grupos musicales, aquí la cuestión de ser hincha de un equipo de fútbol está latente, aunque menguada por la alternancia en diferentes grupos.

## **Cuerpos-sujetos. Las re-flexiones**

“En otro rincón del patio, se juntan, un grupo bastante heterogéneo, entre los que se encuentran dos alumnos que no realizan actividades físicas, aduciendo siempre problemas de salud, junto a ellos, dos alumnos que el año anterior se ofrecieron para participar en una muestra artística de fin de curso” (octubre de 2006).

Una de ellas es una entusiasta gimnasta. Sara realizaba pruebas con clavas, malabares con pelotas etc. En las clases, era común verla realizar verticales, medias lunas, rondós, etc. Según ella comentó:

“[...] me hubiese gustado haber aprendido circo, bah... sé algunas cosas, pero aprendí sola, fui a gimnasia deportiva un tiempo pero no me gustaba que me exigieran tanto y me quedaba muy lejos el gimnasio” (octubre de 2006).

En una oportunidad pidió permiso para traer sus elementos para practicar en clase, ya que los deportes y, en general, los juegos con pelotas no era algo que le agradaba demasiado. Ella decía:

“[...] quería estudiar algo relacionado con la electrónica o algo así. Igual somos dos chicas, eso está bueno, porque entre todos los varones la pasamos bien igual, aunque siempre está el que te busca para decirte algo [...] yo me las arreglo sola [dice con una sonrisa y muestra el puño, en señal de dar un golpe]” (octubre de 2006).

La propuesta que hicimos fue que ella les pudiera enseñar a aquellos que les interesara, sus habilidades circenses. Sin embargo, con el tiempo se sumó al grupo y empezó a participar de las clases convencionales. Terminó siendo la única mujer de la clase que realizaba actividades, su única compañera no hacía por “problemas de salud”. Sara no trajo más sus clavas, tampoco realizó sus piruetas,

se la vio más sobria y hasta algo aburrida. Aún así, eligió estudiar Educación Física.

Carlos no hace actividades corporales en clase, excepto que tenga ganas de jugar, solo lo hace cuando él quiere, a veces pide entrar en algún partido ya organizado. En efecto sería una entrada desde un sentido más libre al juego, que la de muchos de sus compañeros que lo hacen obligados por la lógica de la actividad. Sin embargo esto complica la justificación entre otras cosas de su acreditación en la asignatura.

Debía, en tal sentido, preparar trabajos teóricos especiales, ya que tampoco realizaba otras actividades gímnicas como actividad complementaria. La consigna pautada era que debía hacer un trabajo práctico relacionando un tema de actualidad con el deporte, por ejemplo, la moda, el cuerpo o la publicidad, etc. Llamativamente usó un artículo de Nietzsche extraído de Internet. El prejuicio de que su trabajo sería al menos extraño estaba latente, ya que no es habitual que un alumno de escuela técnica, en general, formado en otras áreas del conocimiento, tenga curiosidad por ciertas lecturas filosóficas. Contra todos los pronósticos de que fuera poco adepto a las prácticas corporales, Carlos afirmó que habitualmente, o al menos dos veces por semana, se juntaba con unos amigos a jugar al voley en el barrio. ¿Por qué entonces no quería hacer las clases prácticas con el resto de sus compañeros? ¿Por qué le costaba tanto participar de las clases? De alguna manera tanto la lógica escolar, como las clases Educación Física en particular, le provocaban un bloqueo, nunca había hecho, ni siquiera en la escuela primaria. Le daba vergüenza, se sentía observado, sostuvo en alguna oportunidad. Luego de varias conversaciones, un día parecía motivado, con otra actitud, comenzó a integrarse, aunque, frente a la menor incomodidad se retiraba y se recostaba a un costado del patio, con la mirada perdida y sus auriculares puestos. Se le llamó la atención en varias oportunidades, se habló con la psicopedagoga escolar, etc. para encontrar una posible solución, ya que entre sus compañeros su actitud no era bien recibida. Sin embargo, él decía *“que si querían darle un trabajo teórico por semana estaba bien, que lo hacía”*.

Presentó varios trabajos de muy buena producción narrativa, aunque nunca se logró que se interesara por las prácticas corporales

en clase. En uno de esos últimos trabajos, debía poner qué cosas le parecían que debían cambiar en las clases de Educación Física.

“Yo no hago Educación Física porque siempre juegan los mismos individuos (ignorantes) de siempre. En segundo lugar, cuando entra uno al juego, al cometer un error te lo resaltan repetidas veces, como si fueran perfectos y nunca hubiesen cometido uno (aparte de los errores se aprende). Por eso prefiero convivir conmigo mismo...En cuanto a la enseñanza soy indiferente, aunque desearía que fuese mejor, sin querer mencionar el deterioro que presenta la escuela” (transcripción textual, alumno de 3º año, noviembre de 2006).

Mariano es bailarín de hip-hop, repitió dos veces primer año, como estaba por quedar libre por faltas, abandonó. En las clases de Educación Física no se sentía a gusto. Las clases convencionales, lo aburrían y lo desalentaban ya que se consideraba muy malo para los juegos y los deportes. Solo pedía ayuda con sus ejercicios de elongación, en cambio se interesaba por las clases de gimnasia, sobre todo si estaban orientadas a estimular ejercicios de fuerza que le permitieran mejorar sus trucos corporales. Solía quedarse al margen, aunque sagazmente esperaba los instantes de vacío generados por un recreo o la pelota perdida, para hacer de las suyas, allí, era el centro de atención y se ganaba la admiración de todos. En esos momentos se ubicaba en el centro de la escena, asumía con gusto el rol de *hip-hopero*. En una zona céntrica, Mariano baila con un grupo de jóvenes, no es la estrella de la noche, según relata está “*en un nivel medio*” de aprendizaje, sus técnicas no “*están depuradas*”. Sin embargo, se lo ve satisfecho con un tipo de práctica que repetía hasta el cansancio en el patio de la escuela. Cuenta que trabaja con el padre de albañil y que estaba cansado de no hacer nada en la escuela.

### **Cuerpos actuados. Cambios de roles y vestuarios**

En el primer año del Secundario Superior, se podría hablar de un “manifiesto a la diversidad”, en este sentido, los jóvenes asumen particularidades explícitas y codificadas, a través del lenguaje y las formas de expresión, los modismos, el vestuario, el peinado, y las marcas corporales, piercing y tatuajes disimulados, si bien estos

no tienen la inscripción ni la estética observados en chicos de otras escuelas de la ciudad.

Muchos son tatuajes caseros, solo con los iniciales de nombres. Como el caso Yesi –y no es el único– que se hace el tatuaje con las iniciales de los nombres del novio, pero intentando que las siglas, sean coincidentes con el de algún familiar cercano, ya que si la relación no prosperara tienen la posibilidad de decir que es por un sobrino, un primo, etc. Por otro lado, un tatuaje realizado por un profesional es bastante caro, al respecto uno de los chicos que tenía uno casero, cuando hablamos de precios, afirma que *“con esa plata prefería cambiar el celular”*.

Aquí aparecen ciertas contradicciones y preferencias, dando cuenta de cómo el consumo de tecnología ha tomado un lugar de uso preferencial, muchos sin embargo logran adquirir sus equipos en un mercado que no es el convencional, por lo que suelen conseguirlos más barato que en los comercios. Tener un “buen celular” es un objeto de distinción importante.

Vera apareció en la clase de Educación Física con el pelo teñido de rojo, al mes se lo había tenido de un color más usual, a mitad de año había cambiado hasta la ropa, pasó de un estilo grunge y desprolijo a otro más formal, aunque no se sacó sus piercings.

Ya en el segundo año de permanencia escolar, se observa cierta transición donde los jóvenes se adaptan a la normalización que impone el sistema de relaciones culturalmente signadas por la institución o bien asumen un estado de rebeldía y resistencia a los cambios, aunque en algunos casos se puede decir que el compromiso político es mayor.

Gero, en primer, año usaba el pelo parado, venía con los pantalones rotos y su mochila de “Nirvana”, no era un chico extrovertido, pasaba los recreos con sus auriculares puestos, casi en soledad. En segundo año, sus pantalones siguieron rotos, el pelo tenía un corte convencional, no llevaba su mochila y participaba como delegado de su curso en el centro de estudiantes.

En tercer año de la Secundaria Superior, sumados a los años de la ESB, los jóvenes parecieran decodificar costos y beneficios, lo que implica que el vestuario, tiende a ser lo más homogéneo posible, la pertenencia a los grupos está caracterizada por una

serie de prácticas rituales compartidas.

Algunas actividades los vuelven políticamente correctos, desde colaborar en el arreglo del patio –armado y pintado de rejas, mejoras del piso, etc.–, ofrecerse como voluntarios para tareas de limpieza en la escuela, asistir a eventos de difusión en talleres de ciencia, participar en torneos deportivos, ocuparse del sonido en los días de actos patrios, etcétera.

También es cierto que organizan y se pliegan a las marchas y sentadas estudiantiles en pos de algún reclamo, cuestionan y piden por situaciones que les parecen injustas. Aunque en estos años los cursos han sido muy inestables en este sentido, pasando por la militancia comprometida de un par de chicos en una agrupación, hasta la política de la inacción de los cursos de años anteriores. En 2006 parece haber una presencia mayor por parte de los chicos, sobre todo en vinculación con reclamos ligados al mantenimiento de la escuela, por mejoras en los edificios. En otro orden, cuando existe un líder comprometido con alguna causa, se observa que son propensos a seguirlo rápidamente.

Cada reunión es una buena excusa para organizarse para otras “movidas”. Gisela pregunta:

“Después de la reunión del centro, ¿podemos venir a jugar [al voley] contra los chicos?” (registro alumna de 2º año, octubre de 2006).

En otra situación, frente a la pregunta:

“— ¿Qué estaban organizando?

“— No sé, no entendí mucho. Igual era para una fiesta de no sé qué cosa.

“— ¿Vas?

“— Obvio”.

Es cierto que existen planteos para realizar alguna acción política, pero los bailes, las juntadas están siempre presentes, tal vez allí radica el verdadero interés. Juntarse a tomar mate, salir de noche, contar historias de salidas nocturnas, es muy frecuente escucharlas en el transcurso de una clase y el uso de los tiempos escolares, destinados a las reuniones del centro de estudiantes,



se usan también para otros fines menos *altruistas*.

Cristian es otro caso de “pelos parados”, al estilo punk de los 80, hasta principio de año se vestía con ropas oscuras (esta situación del cambio en el vestuario, se observa en varios jóvenes) su actitud, era una expresión de desafío al orden establecido, sin embargo se contradecía con la buena predisposición que mostrada al intentar colaborar con los arreglos del lugar de prácticas.

A mediados de año, del peinado, la vestimenta y la actitud punk de Cristian solo quedan vestigios del vestuario de fin de semana. Actualmente sus pelos caen hacia un costado disimulando un corte más convencional, la inscripción de Marilyn Manson sobre su mochila, ajeada y descolorida cae pesadamente sobre sus espaldas.

Marina es quizá la excepción, en 2005 y también en el transcurso de 2006 su “onda” metalera se conserva a pesar de las presiones escolares, aunque no es un estilo llamativamente provocador, a pesar de la insistencia de que venga a clases con la ropa más cómoda, los jeans gastados son su máximo esfuerzo para que los profesores no molesten. Además ella fue elegida escolta de la bandera para los actos cívicos y siempre está dispuesta a participar en actividades vinculadas con la escuela.

Su rostro toma una imagen muy llamativa cuando el rimel de sus ojos se desparrama por efecto del sudor a pesar de hacérselo notar, no parece disgustarle y hasta diría que busca ese efecto estético en su rostro.

## **Cuerpos musicales. Al son de la cumbia**

La cumbia es la música que más escuchan los jóvenes, por supuesto que hay excepciones, pero es común que lleguen a la clase de Educación Física con los auriculares puestos de los Mp3 o los teléfonos celulares.

La cumbia tiene una gran cantidad de estilos y los grupos marcan tendencias y gustos, esto genera que los jóvenes se muevan, incluso, cuando hacen una broma con la forma del baile de cumbia, como así también el uso de palabras, expresiones o dichos. El patio podría vivirse como una prolongación de un bailanta popular a la que la mayoría de los chicos asisten los fines de semana.

La gran mayoría escuchan cumbia, aunque saben perfecta-

mente distinguir la variedad de estilos; muchos sostienen que si bien comprenden el mensaje de las letras de algunas canciones pueden observar las diferencias. Ezequiel dice al respecto:

“[...] en la cumbia, también hay música para joder y música para escuchar”...“acá hay varios pibes que tocan y aprendieron música con sus equipitos, escuchando cumbia con los pibes...” El Toledo [llama por el apellido a un alumno] esta tocando con un grupo re-grosso” (registro de alumno de 3° año, noviembre de 2006).

En otro orden, muchos jóvenes trabajan como vendedores en puestos de ropas en una feria de ropa y artículos varios, lo que denota que el espacio de interacción escolar se proyecta al laboral, a un ritmo con acordes pegadizos.

Los sujetos que más uso hacen de las expresiones barriales, tumberas y cumbieras son los alumnos de primer año o de los cursos de la Educación Secundaria Básica. Como se afirmó, las adaptaciones institucionales se hacen evidentes al final del ciclo. Un profesor de música sostuvo en una jornada institucional:

“[...] ojo con esto de la diversidad...un pibe quiere escuchar Yerba Brava, está bien que escuche en su casa, en el barrio. Acá no escuchas, hablan de la droga, denigran a la mujer, que el afano...yo le tengo que ofrecer otra cosa. Tienen que saber que además hay otros estilos, música clásica, Mozart. ¿Por qué no pueden aprender a escuchar otra cosa? La cumbia no es la única música que existe, ¿sino para qué estamos?” (registro textual en el encuentro institucional que analizó el tratamiento de la Ley de Educación, abril de 2007).

Los alumnos de tercero de la Escuela Secundaria parecieran, una vez más, que el paso por la institución los ha homogeneizado, un lenguaje más general y aleatorio, recorridos rutinizados, técnicas corporales funcionales a los espacios que ocupan, muestran a los jóvenes poco adeptos a las discusiones o las peleas, resuelven las situaciones de manera más racional y menos impulsivas. Incluso han acordado que las diferencias las resuelven fuera del ámbito escolar, donde ponen en juego códigos propios para la resolución de conflictos.

Le Breton (1990) sostiene que el cuerpo cobra sentido con la mirada cultural del hombre, y en nuestro caso una particular mirada, que se ubica en un contexto específico: el escolar y en clases de Educación Física. Pero esta reflexión del “presente cuerpo” nos invita inevitablemente a su relación con la del sujeto (que tal vez no sea otro que el de la modernidad y de allí esta distinción, que no podemos dejar de hacer; tal vez por ello, de aquí en más establezcamos por imposibilidad del lenguaje, la de cuerpo/sujeto).

En este recorrido de la relación cuerpo y prácticas de la subjetividad, omitimos muchos relatos posibles, quizá la deuda más importante fue no establecer cómo opera el cuerpo en tanto se visibiliza como “rostro”, ya que este es una marca de diferenciación e identificación muy fuerte en los colectivos juveniles observados. Otra deuda es el cuerpo-afectivo, el de las emociones y los sentimientos, que despliega una instancia de resoluciones subjetivas, que superan el de la búsqueda de conocimiento y esto no parece tenerse en cuenta en la relación alumno-profesor, salvo esporádicas excepciones.

Los jóvenes aparecen fuertemente ligados al cuerpo en nuestras sociedades actuales, exacerbadas en una idealización corporal, la paradójica búsqueda de lo inmutable, dentro de una lógica que si bien es cierto responde a cuestiones socioculturales específicas, cada vez más involucra a otros grupos etarios. Seguramente, los medios de comunicación tienen una importancia medular en esto. Vivimos una época en la que muchos adultos (quizá aquí operen cuestiones más ligadas a *distinciones* históricas de clases) intentan una transformación constante del cuerpo intolerable de la vejez, pero en la búsqueda de producir un cuerpo que no cambie. Estas prácticas tienen un impacto en la construcción de la subjetividad y, por ende, en la corporalidad de los jóvenes, pues en ellos se deposita las frustraciones y los deseos adultos.

Si bien es cierto que la adultez y la juventud se encuentran fusionadas en límites cada vez más permeables, que responden a una forma completamente nueva en relación con las iniciaciones tradicionales de paso de épocas anteriores. Por ejemplo, la obligatoriedad escolar primaria y luego el inmediato acceso al mundo laboral formaba un tipo de cuerpo y de subjetividad (saber leer y escribir, para conseguir un empleo mejor que el padre). En la actualidad, esta situación

se extendió hasta la Educación Secundaria y que las condiciones socioeconómicas, entre otras, hacen que los jóvenes prolonguen cada vez más la relación de dependencia con sus familias.

La escuela, en su conjunto, funciona además como un espacio de teatralización de ritos, costumbres sociales y culturales, en el sentido de Goffman (1959), que trascienden lo escolar, pero en el que los diálogos nunca son la mera repetición de roles acordados previamente (por fuera de la escuela).

En las clases de Educación Física se permite analizar las condiciones de posibilidad que se evidencian para reproducirlos o generar resistencias, actuando muchas veces como prácticas contraculturales, que nunca son arbitrarias y siempre se gestan al calor de instituciones que permiten esas rupturas o las fagocitan.

Por otra parte, el/los otro/s y el sí mismo aparecen como construcciones dialécticas inseparables. El joven incorpora durante toda su vida maneras de percibir al mundo que lo rodea, el cuerpo muestra las marcas y las exhibe a quienes puedan decodificarlas, esos juegos de comunicación son siempre corporales y mediados por relaciones de poder donde se construyen y reconstruyen subjetividades móviles y permeables.

## **Bibliografía**

- Bourdieu. P. (1991), *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Bracht, V. (1997), "Epistemología da Educação Física", en *Ensaio: Educação Física e Esporte*. Victoria, CEFD, UFES.
- Castells, M. (1998), *La era de la información*. Madrid, Alianza.
- Castoriadis, C. (2007), *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Ensayo Tusquets.
- Crisorio, R. (2000), "¿Qué investigar? ¿Para qué Educación Física?", conferencia en el VII Congreso de la COPIFEF, Córdoba.
- Foucault, M. (2002), *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995), *Hermenéutica del sujeto*. Barcelona, Paidós.
- Goffman. E. (1959) *La Presentación de la Persona en la vida Cotidiana*. Buenos Aires, Amorrotu editores.
- Habermas. J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- Hall, E. (1997), *La dimensión oculta*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Le Breton, D. (1998), *Las pasiones ordinarias*. Antropología de las

*emociones*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Le Breton, D. (1990), *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Mandoky, K. (1992), “Estética de la Identidad y sus Paradojas” en AA.VV., *Identidad Cultural y Producción Simbólica*. Xochimilco, Revista UAM.

Mauss, M. (1950), *Les techniques du corps. Sociologie et anthropologie*. París, PUF.

Turner, B. (1984), *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México, Fondo de Cultura Económica.

## **Rostros de los actores e imágenes de territorios.**

Gabriel Cachorro

### **Apariencia corporal**

Las indumentarias utilizadas por los jóvenes en las escuelas suelen sufrir las regulaciones institucionales. La prohibición de algunos estampados en las remeras de grupos musicales, la impugnación de gorras y pasamontañas, o la portación de ropa deportiva con su filiación a equipos de fútbol entra en conflicto con la propuesta de uniformes escolares. La promoción de vestuarios homogéneos diluyen a la mínima expresión las diferencias sociales o las filiaciones afectivas a íconos musicales y deportivos entre los asistentes. Las autoridades escolares negocian y utilizan un constante recordatorio a las alumnas de colocarse el guardapolvo antes de ingresar al establecimiento. La utilización del guardapolvo en las jóvenes activan los litigios de género en torno de una asimétrica exigencia de la ropa, que en el caso de los varones se limita a la adaptación de ropajes sobrios.

La composición de la figura corporal es un tema de lucha diaria entre la cultura escolar y las culturas juveniles. Las postales de cuerpos juveniles nos la ofrecen retratos de rastafaris, góticos, metaleros, rolingas, cumbieros, jamaiquinos, rappers. Los cuerpos demuestran la capacidad física de combatir la imposición de una cultura corporal. En esa identidad corporal presentada en la combinación de ropas se ubica la resistencia a los mandatos escolares. Las escuelas públicas tienen producciones corporales heterogéneas y se

acompañan de accesorios que hacen aún más sofisticado la apariencia y el porte de los actores por las infinitas posibilidades eclécticas de la combinación.

Los cortes de pelo, los peinados, las tinturas, las prolongaciones del cuerpo en objetos (mp3, auriculares, corbatas, cinturones, pinturas, maquillajes, pulseras, anillos, piercings, tatuajes, indumentaria deportiva, vestuarios formales e informales, calzados anatómicos, botines con tapones, mochilas, útiles de trabajo) son elementos combinados según los criterios de uso del compositor. Los ensambles de partes vinculados con el cuerpo de los jóvenes muestran pertinencias e impertinencias para el encuadre de la clase de Educación Física.

En la interpretación de los escenarios específicos de la escuela y de la clase de Educación Física, hay un análisis de la situación y una lectura sobre la base de la cual se prepara un cuerpo para ponerlo en las prácticas corporales y motrices. La forma de vestirlo transmite una manera de valorar la Educación Física escolar resolviendo la operación con los recursos del vestuario que puede ser vasto en las posibilidades de elección o puede estar acotado a un número reducido de prendas.

### **Foto “solo un poco de rebeldía”**



## **El frente, la vereda y la esquina**

La escuela secundaria produce la repetición diaria de los alumnos transeúntes, los surcos que integran en la ruta, la escuela, la casa de la novia y casa propia o los caminos costumbristas de casa, escuela y esquina de barrio por dar dos ejemplos. La cultura escolar colabora con el establecimiento del orden continuo y previsible de los eventos diarios. Los sujetos juveniles tienen recorridos habituales que resultan importantes para otorgar una seguridad ontológica de la propia existencia.

En las escuelas puede referenciarse la esquina del establecimiento, como un sitio colonizado por los jóvenes antes y después de la jornada diaria. Es un sitio atractivo, dinámico que posibilita diálogos preliminares y produce encuadres sociales informales sobre el cual se *cocina* la cultura de la esquina. La esquina es una región relevante en la orquestación de los encuentros sociales. Ese punto geográfico sufre mutaciones a lo largo de la jornada diaria. Los quiebres temporales de los turnos matutino, tarde y vespertino hace desfilar actores diferentes con las madrugadas, la luces del mediodía, los atardeceres y las sombras de la noche. La cantidad de participantes, los momentos de mayor estrés de la cultura urbana, los bocinazos de autos que pugnan por avanzar, la circulación intensa, lenta y trabajosa de coches que pueblan los alrededores de la escuela y pugnan por encontrar un sitio por estacionar, la presencia de los improvisados cuidadores de coches en su conjunto, nos entrega una generosa variedad de postales. La esquina en la noche pasa a estar en manos de los recolectores de cartones durante la retirada de la luz solar.

La esquina tiene un fluir diario que condiciona las actuaciones. La esquina es un sitio prestado, tiene posesiones en bandas horarias flexibles para la ocupación rotativa de los adultos, niños de primaria, jóvenes de secundaria. Es un sitio para ver a los ocasionales transeúntes que circulan por una pasarela imaginaria. Un lugar para hacer rostro. En la esquina pasan eventos importantes, se celebran acuerdos, se fuman cigarrillos, se pegan afiches de recitales, se toma cerveza o se finiquita una declaración amorosa. Las esquinas tienen grados de varianza de acuerdo con los atributos materiales que dispone. La configuración de ese cruce de calles puede estar compuesta por negocios, estructuras arquitectónicas con techos, recovecos, ba-



res, muros ventanas, galerías, paredones bajos donde sentarse. El paisaje urbano con la distribución y la disponibilidad de elementos condiciona los modos de apropiación de estos espacios.

La entrada de la escuela es otra parada y se ofrece como un sitio interesante para el análisis porque establece el umbral entre el adentro y el afuera, delimita una línea imprecisa del radio de incumbencia institucional. En esa frontera se duda, se produce la vacilación acerca de la decisión dilemática de quedarse o marcharse. El pasaje de un lado al otro es un paso que se efectiviza con formas de acceso diferentes. Los rodeos, las esperas en la puerta para una segunda entrada de los rezagados, los permisos para egresar antes del horario trazado de antemano expresan modos subjetivos de circular, habitar, estar, salir y entrar del establecimiento educativo.

Ese umbral de lo escolar y lo extraescolar hace que el afuera habilite el cigarrillo, la música ensordecedora del auto, el aceleramiento de las motos, los gritos histéricos, los tumultos con murmullo, los besos de los amantes apasionados. La exhibición de estas prácticas están en un lugar impreciso e incómodo para los *gendarmes* del orden comunitario, ellos deben arrastrar, traer hacia dentro a quienes dan vueltas y dilatan el ingreso. Una vez adentro, ya no se puede salir, se está en manos de la guardería escolar.

### Foto “la frescura de los rostros”



## **Crónicas y cofradías**

Los relevamientos y los registros obtenidos en la escuela delatan la preponderancia de temas de conversación ligados a los acontecimientos deportivos: el fútbol local con los resultados del fin de semana, las jugadas polémicas, los goles, los expulsados, las proyecciones de candidatos a descender de categoría y los candidatos al título de campeón. Además se acompañan los comentarios con los ecos del fin de semana en quienes asistieron a espectáculos deportivos: “¡Dale dale Lobo dale!, “¡Los del Pincha son todos...!”. La rememoración del coro de simpatizantes, la música resuena y vibran ecos de canciones, exclamaciones, silencios, explosiones de júbilo, retumban en la cabeza de los alumnos como melodías internas. Son ensueños deportivos y musicales que otorgan letra para hablar.

La crónica elaborada por los jóvenes fluye en la vida cotidiana escolar para reconstruir los episodios vividos el fin de semana. Los jóvenes rememoran, opinan, revisan los hechos sociales recién pasados, comentan las noticias, las problematizan generando acalorados debates intercalando en sus relatos las bromas, chanzas y cargadas. Los relatos deportivos o las novelas amorosas tienen un poder organizador y estructurador de las propias vivencias como participe de una película y, luego de consumarse el hecho, como espectador de la misma película protagonizada por el propio actor.

Se habla de las situaciones cotidianas que rompen la monotonía, alguna transgresión de un alumno, la borrachera del fin de semana, las escenas románticas, la pelea con jóvenes de otra división, el enojo y la confrontación de un docente con varios alumnos, los programas de televisión favoritos, la chica embarazada, entre otras. La escolarización tiene una estructura pautada con una asignación de horarios y días para la distribución de las materias.

En las charlas aparecen los elogios de bellezas femeninas y masculinas, hacia los distintos actores de la cultura escolar. La disposición de un extenso lapso de tiempo posibilita minuciosas observaciones de los actores para retratar las apariencias físicas de los otros, dibujar caricaturas, aplicar seudónimos imitar gestos, ademanes y expresiones faciales. Existe una generación de etiquetas sociales, un despliegue de estigmas desacreditadores en la atribución de apodos, porque se dispone de mucho tiempo institucional en jornadas largas,

tediosas y repetitivas, muchas veces propiciadas con la bondad de las horas libres por la ausencia de profesores.

Se habla de comida, fotocopias de trabajos prácticos, exámenes, faltas, buenas y malas ondas con compañeros del curso, las ferias americanas para colaborar con la escuela, la organización de fiestas y eventos para recaudar fondos económicos que sirvan para costear un viaje de egresados. La palabra, cuando alude a aspectos vinculados con la Educación Física en las aulas, expresa la queja por el sitio de encuentro distante al domicilio escolar. Se opina acerca de sus propuestas, las preferencias deportivas de los docentes, la suspensión por lluvias, el límite de faltas, la forma de aprobar con la entrega de un trabajo final hacia fin de año.

El aula ofrece unaggiornamiento importante, existe el permiso cómplice de los docentes para facilitar la compra de meriendas, refrescos, alfajores, golosinas durante el horario de clase, el mate aparece en el aula y circula entre un grupo de alumnas. El aula tiene un clima hogareño, ofrece por momentos la calidez y los avatares de las escenas familiares en la “zona posterior” (Giddens, 1984: 155) de la casa por la informalidad de los diálogos, los modos de poner los cuerpos en las tertulias.

### Foto “en la puerta”



## Actividades corporales

Las actividades, las tareas y las prácticas corporales y motrices se manifiestan en la escuela no solo en las sesiones de Educación Física, también encuentran huecos por donde liberarse en los recreos, las aulas, y los patios. La etnografía de la cultura escolar nos reporta episodios pintorescos. La latita de refrescos puede abollarse y reemplazar la función de una pelota y pasar a ser un objeto estructurador de una improvisada competencia deportiva entre dos alumnos que intentan gambetearse. Un globo puede pasar a constituirse en un material válido para simular una pelota de voley. Los restos de papel hechos un bollo arrugado, sirven para efectuar competencias de lanzamientos a un cesto entre alumnos aburridos. Existen estrategias de evasión o de invención pasatista dentro de la institución escolar. Los juegos de manos simulando las técnicas pugilísticas del boxeo son otra posibilidad disponible.

Los mismos alumnos suelen gestionar el otorgamiento de un espacio físico dentro del establecimiento para la organización de ensayos de candombe y murgas a contraturno de la propuesta curricular, o se proponen organizar bailes al ritmo de la cumbia villera. A la autogestión de los alumnos, se extiende las ejecuciones de malabares con clavos, pelotas y diabólos en momentos de ocio y tiempo libre.

Las entrevistas grupales con alumnos de secundaria nos entregó datos acerca de sus prácticas corporales. Algunos son jugadores de fútbol de equipos federados de la zona, otros están ligados al rugby, las artes marciales, el voley femenino, las danzas árabes, comparten la práctica del skate en escalinatas de edificios públicos, entre otras opciones de adscripción corporal identitaria. Se puede mencionar como llamativo la escala de prioridades que organizan los jugadores de fútbol juvenil, colocan en primer lugar las obligaciones del club donde se entrenan y compiten y ubican la escuela como un aporte a la formación de cultura general del deportista, participan de la escuela por consejo del propio técnico, entrenador o coordinador de las divisiones juveniles. La declaración de un alumno despeja eventuales dudas: “en mi casa primero está el fútbol, después el trabajo, y por último la escuela”. La mayoría de los alumnos ligados a prácticas corporales informales y federadas que evidencian cierta afinidad o placer por la experimentación corporal, proyectan sus futuros lejos de la carrera de Educación Física.

Resulta paradójico que un conjunto de jóvenes que poseen

un variado patrimonio motriz, por tener un lazo con específicas prácticas corporales cuyo espectro va del hip hop a la capoeira, no profundicen la destreza de esas prácticas y saberes corporales en ámbitos de formación terciaria. Al momento de analizar el pasaje de una muestra de sujetos juveniles escolares que ingresan a la carrera de Educación Física se visualizan desvíos de trayectorias de estos potenciales sujetos juveniles. Los sujetos juveniles que se inscriben a la carrera de Educación Física suelen ser quienes menos imaginábamos.

### Foto “elongación en la plaza”



## Instituciones sociales

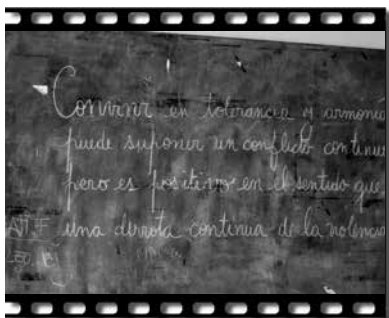
### *Atravesamientos*

El *atravesamiento institucional* (Schvarstein, 1994) se plasma en la trama fina de las relaciones humanas escolares. Los discursos institucionales adoptan configuraciones que amalgaman elementos deportivos, mediáticos, educativos, familiares, sexuales, religiosos, y sus disposiciones suelen ser cambiantes por las coyunturas de realización particular de un tiempo y un espacio. La supremacía de una institución sobre otra se liga a episodios relevantes en la cultura escolar. La participación en instancias finales de los Torneos Juveniles Bonaerenses, la televisación de los partidos del mundial de fútbol, las jornadas de perfeccionamiento docente, la charla de representantes del Incucai y sus campañas de sensibilización para donantes de órganos son casos

peculiares e inciden en la presentificación del deporte, la educación o la salud como instituciones sociales activas en la escuela. La letra que dejan estos hechos sociales, mediante sus instituciones, se acciona en los temas de conversación. Los discursos institucionales se nutren con sus comentarios y conversaciones de las subjetividades juveniles.

Los efectos de los discursos son complejos, se mezclan entre sí y relativizan la supremacía de los mensajes de la escuela. Los sermones de la cultura escolar: “sentate bien”, “callate”, “formá fila”, “esperá que toque el timbre”, “hagan silencio”, “saquen una hoja” resultan malhumoradas estériles. Estos discursos, que en su conjunto estructuran la institución educación escolar, se licúan con los otros discursos extraescolares. Obviamente existe un proceso de institucionalización de los sujetos que desempeñan sus roles en la escuela conviviendo con naturalidad el conocimiento vulgar de las escenas diarias. Los sujetos están habituados, acostumbrados a una rutina previsible de los actos sociales, por eso están institucionalizados. Las huellas de los discursos institucionales se pueden encontrar en diversas superficies de los objetos materiales que posee el establecimiento. Las escrituras en el mobiliario, los graffittis en las paredes, los estampados en el lomo de las carpetas, los tatuajes en los propios cuerpos, los símbolos en las sillas pueden testimoniar formas de expresión institucional. La portación de mp3 y celulares la vinculamos con las instituciones tecnológicas, los dibujos obscenos en la pared se encuadra en la sexualidad, el ícono del grupo musical Los Piojos presenta la institución del ocio y el tiempo libre, los crucifijos y las estampitas de algunos actores evidencian la pertenencia a la institución religiosa.

### Foto “invitación a la convivencia”



## Organización y arquitectura

La arquitectura escolar en la ciudad de la Plata expresa un devenir histórico que condensa en sus construcciones la influencia de distintos estilos artísticos (Huergo y Fernández, 1999: 140). Se mezclan los proyectos educativos desarrollistas, normalistas, higienistas, asistencialistas en una compleja y ecléctica combinación de materiales que tienen guardados en sus poros los vaivenes de la historia de las instituciones.

Los espacios destinados a las clases de Educación Física sufren estas revoluciones arquitectónicas y sus crisis de perspectivas. El derrumbe de sus muros, el acotamiento de los espacios verdes, el desmantelamiento de las jirafas de básquetbol, el emplazamiento de un mástil en el centro de un patio que obstaculiza y pone en riesgo la integridad física de eventuales corredores en el simple juego de la mancha. Son hechos materiales, tangibles, que desfiguran las posibilidades de proyección de una educación corporal en jóvenes.

La improvisación de alambres, rejas, vidrios, cartones, las baldosas flojas, los suelos con piedras y raíces de árboles para las actividades físicas de los alumnos muestra la precariedad de una arquitectura sin trabajos de mantención y remodelaciones que la ajusten a la medida de una propuesta corporal con proyecto hacia algún destino de las futuras generaciones de jóvenes. Los remiendos transitorios que encubren humedades, taponan agujeros, bloquean las miradas externas, son medidas temporarias, solo ofrecen una solución provisoria y postergan la reforma estructural. No se inscriben en un plan de aprovechamiento integral de los edificios escolares.

Los espacios para la práctica corporal son deficitarios, poco atractivos, peligrosos, no están preparados para seducir a los alumnos. Los materiales transmiten la decadencia de un sistema, el abandono, la marginalidad presupuestaria. Los edificios explicitan la subestimación de las prácticas corporales y motrices, en tanto no se aprecia una inversión en recursos materiales para modelar unas instalaciones e idear un trabajo pedagógico sobre los cuerpos juveniles.

Los espacios se convierten en territorios en disputa por los docentes de Educación Física que negocian horarios y turnos, evitan superposiciones de clases, distribuyen los lugares de encuentros próximos y distantes para la realización de las clases (Cachorro y Díaz

Larrañaga, 2006). Los espacios de la Educación Física en la escuela están en la mayoría de los casos al aire libre, a veces se acuerdan los sitios de reunión en plazas, parques o ramblas próximas al colegio. Los materiales se guardan en galpones, armarios o depósitos de las bibliotecas. La Educación Física se hace, la mayoría de las veces, a la intemperie. Es incómoda para los docentes, sin calefacción, expuestos al calor y el frío, a la dispersión de materiales y a la lejanía espacial de la escuela en la sensación anónima del contraturno.

La reducción de estos espacios físicos también es un proceso de disputa territorial con otras urgencias escolares. La implementación de nuevas aulas, salas de informática, cubículos de profesores, comedores, hacen patente la lucha por la posesión de espacios. La elección política de prioridades tiene consecuencias en la calidad de las propuestas formativas de los cuerpos juveniles. La infraestructura no hace al cuerpo de los sujetos, ni asegura una corrección del cuerpo, pero sí potencia las posibilidades de soñar utopías de trabajo corporal a largo plazo y habilita la capacidad de proyectar ideas de revoluciones corporales en la cultura escolar.

La construcción de polideportivos con modernas instalaciones, el aprovisionamiento cuantitativo y cualitativo de materiales deportivos, el emplazamiento de un campo de deportes para una escuela que invite a la participación de propuestas corporales en un paisaje urbano proyectado devolvería parte de la autoridad perdida a la educación corporal. La construcción del saber corporal, tal vez, pueda cimentarse desde la proposición en serio que transmite un edificio monumental como templo majestuoso acondicionado con elementos que comuniquen ambiciones, ganas de hacer con el cuerpo y comunicar desde los muros, donde se va a aprender con autoridad sobre el cuerpo.

Una de las formas de convencer al otro y obtener legitimidad se construye desde el levantamiento de estructuras edilicias. Si la clase de Educación Física tiene no lugares y sus moradas son prestadas, inestables, provisorias, si las propuestas corporales son vividas como intrusas, ruidosas e impertinentes en el flujo de la cultura escolar, los docentes de Educación Física tiene mucho por gestionar. Parafraseando a Villagrán y Scarnatto (2007: 25): “Mas allá de la frontera... en busca de un espacio propio”.



**Foto “en la plaza”**



### **Legislación y vida cotidiana**

La participación de los sujetos juveniles en la cultura escolar en un margen de tiempo extenso y prolongado incrustó en las conciencias modos prácticos de la actuación social. Los sujetos juveniles escolarizados incorporaron un conocimiento tácito, libre de ambigüedades de la normativa. Ellos conocen las reglas de acceso cuya obligatoriedad para la inscripción demanda las vacunas al día, el documento de identidad, el certificado analítico de estudios precedentes, también las condiciones de permanencia, los criterios de admisión, los parámetros que establecen la condición de alumno regular.

En los actos sociales protagonizados internalizaron las reglas, las normas y las circulares. El uso de los cuadernos de comunicaciones a los padres para retirarse una hora antes del establecimiento por ausencia con aviso del docente de la última hora, los recordatorios diarios de los docentes en aquellos alumnos que están al borde de la expulsión por exceso de ausencias injustificadas, el pedido de la firma del padre que autoricen en tiempo y forma al hijo para participar de una visita guiada fuera de la escuela. La legislación escolar tiene un efecto y una implementación en los hechos de carácter instrumental que propicia un manejo claro de la información, incluso cuando se aplican sanciones ejemplificadores en alumnos que infligen las normas cada vez que fuman en el establecimiento, reforzando así la vigencia del “prohibido fumar”.

La legislación escolar en la actualidad es un tema delicado porque mantiene en un estado de latencia riesgos potenciales acerca de accidentes probables a los que se expone el cuerpo de los sujetos juveniles. El “cuerpo desgajado”, en este escenario, pasó a ser una pieza delicada y peligrosa (Cachorro, 2003: 179). Las cámaras de los modernos teléfonos celulares, las grabaciones audiovisuales encubiertas, pueden ser utilizadas para acusaciones, amenazas o extorsiones estructuradas sobre la base de imágenes ambiguas pero comprometedoras de tomas fuera de contexto, con documentos usados como evidencias de abuso sexual, xenofobia, discriminación, violencia, abandono de persona, etc. La presencia de la ley en el sistema educativo secundario se encarna constantemente, el estatuto del docente suele ser consultado con bastante frecuencia para aprovechar el empleo de licencias. La organización administrativa montada en constancias escritas, firmas en partes diarios, registros de entrada y salidas, libros de actas, montan un aparato burocrático de control que regula las presencias y las performances de los actores escolares. La escolarización ofrece un orden claro, una estructura fija y rígida, que tiende a mantener grillas y bandas horarias sin cambios.

### **Foto “el afecto entre compañeros”**



## Comunicación y pedagogía

Los flujos de comunicación institucional ofrecen dispositivos de instrumentación claramente diferenciados. En la escuela la “pedagogía administrativa” (Furlán, 1999) se apoya en una sofisticada telaraña burocrática que enreda a todos sus participantes mediante los manejos con constancias de alumno regular, partes diarios, registros de asistencias, boletines de calificaciones, actas de exámenes previos, cuaderno de comunicaciones, certificados de buena salud, autorizaciones para lección paseo, rubricación escrita de acuerdos institucionales de convivencia. Los alumnos en la escuela son seguidos de cerca y se supervisa con datos estadísticos la matrícula, se generan constantes notificaciones sobre los actos patrios, se notifica en forma escrita y oral la fecha de exámenes de quienes no alcanzaron la aprobación de las asignaturas.

La pedagogía corporal de la escuela por extraño y paradójico que parezca se construye en instancias ajenas a la materia Educación Física. Se producen efectos corporales cada vez que se internalizan hábitos de conducta estipulados para participar de las actividades en el aula con la ortopedia de los bancos, ocupar el patio, asistir a la biblioteca, trasladarse hacia la preceptoría. Los aprendizajes corporales de los alumnos están en un currículum oculto de los estudiantes, se ligan a los modales, las costumbres que exigen pertinentes formas de poner el cuerpo en los rituales de interacción social escolar. Entonces, existe una pedagogía invisible pero muy efectiva, que está próxima a los desarrollos teóricos de la “comunicación no verbal” (Knapp, 1992). Estos elementos de la cultura son inevitables porque están ligados a participación de la vivencia escolar.

La pedagogía corporal tiene un carácter dinámico y está sujeta a incesantes revoluciones corporales, aportadas por las nuevas generaciones de jóvenes en su vínculo con la institución y los otros. Por estas conexiones, la pedagogía corporal es rica, variada, se transforma. Se modifican las modas y las estéticas de la piel, los cortejos sociales, las formas de erotismo y seducción, las formas de manifestación de la afectividad, las formas de materialización de las violencias físicas, las preferencias de ritmos bailables, las tendencias deportivas alternativas. Todo este proceso de devenir cultural se condensa en la *trivialidad* de los eventos escolares, donde los estudiantes pasan mucho tiempo de sus vidas.

El efecto sobre los cuerpos de las clases de Educación Física es estéril e improductiva en comparación con esta pedagogía corporal silenciosa, invisible, pero constante e implacable. Es difícil imprimir una huella en los estudiantes de la escuela si los encuentros son de escasa, baja o nula presencia entre los docentes y alumnos. La disciplina corporal, la vocación deportiva, la conquista del placer por la expresión corporal demanda una importante inversión de trabajo, tiempo y dedicación. La escuela no ofrece las mejores condiciones materiales de realización para las prácticas de la enseñanza en Educación Física. Los docentes del área suelen comentar la insuficiencia de dos estímulos semanales, y a veces uno, para construir aprendizajes corporales y motrices en sus alumnos. Esta situación se enmarca en una propuesta de enseñanza corporal a contrapelo de la vida cotidiana escolar, en otro sitio de encuentro y con cursadas irregulares que están supeditadas a las inclemencias del tiempo, las ausencias desproporcionales de los alumnos respecto de las asistencias a la escuela. El proyecto de tratamiento corporal se monta en la irregularidad, la discontinuidad, las fracturas, las rupturas que dificultan la transmisión de una práctica y saber corporal en un contexto de continuas interrupciones. Las dificultades para conformar y consolidar un grupo de practicantes con los cuales proyectar acuerdos a largo plazo se ven abortados por la rotación incesante de los asistentes.

### **Foto “orden en el aula”**



## Otredades

### **Alteridad y matrices**

La escuela es un sitio privilegiado para visualizar los conflictos sociales. En las relaciones humanas entabladas por los actores se activan las preocupaciones de la comunidad educativa por la tolerancia, la ética, los valores, los acuerdos institucionales de convivencia, el respeto mutuo, la moral o el bien común. Todos estos problemas inherentes a la participación de la cultura escolar adoptan específicas modalidades en las clases de Educación Física. Los otros inmediatos, con quienes colisionan los sujetos juveniles en el cara a cara del turno, son los preceptores, los bibliotecarios, los docentes, los directivos, los alumnos de otros cursos. Esta experiencia es importante porque modula una de las instancias de discusión intercultural.

La otra instancia de convivencia intercultural se libra en un encuadre institucional. La clase de Educación Física hace converger historias corporales privadas de los alumnos. Los dispositivos de interacción social tienen rasgos singulares y distintivos: la deslocalización de las prácticas corporales del edificio escolar, la división explícita por géneros, la indumentaria deportiva; la clase proyectada con contenidos de división binaria para varones y la clase pensada con temas para mujeres. La colocación del cuerpo como objeto de estudio central en cada una de las maniobras. El cuerpo de la Educación física apunta al desarrollo de las capacidades motoras, la preparación y el acondicionamiento del organismo, la promoción de la salud física. Esta perspectiva de abordaje es la que prevalece en los hechos sociales de la escuela, respecto de otras propuestas de acción sobre los cuerpos –educación sexual, higiene corporal, expresión corporal, performances corporales–. La Educación Física explicita una jerarquización de unos aspectos del cuerpo sobre otros, delinea un tratamiento sobre dimensiones establece sus prioridades en la formación del cuerpo.

A partir de esta “arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 1979) en la elección de los contenidos significados como los más importantes para la educación corporal de los sujetos, se desencadenan procesos sociales peculiares. Si lo que se pondera en la clase de Educación Física son las destrezas, las habilidades, los portes físicos, las bellezas corporales, las consecuencias repercuten en las relaciones humanas.

Las alianzas grupales, las afinidades, las simpatías y los rechazos entre los actores está mediada por la convergencia de múltiples voces e historias incrustadas en el formato de presentación que el cuerpo ofrece ante la mirada de los demás.

Las redes y las tramas intersubjetivas se tejen entre sujetos investidos por una amalgama de instituciones que lo constituyen en la diversidad cultural. Por ejemplo, en la construcción de grupos y la convergencia de trayectorias motrices: deportivas, marciales, recreativas, circenses.

### **Foto “amigos del futbol”**



### **Rituales de interacción**

Una de las puertas de acceso que tenemos para ver la cultura escolar nos la ofrecen los rituales. En la escuela, los rituales son elementos estratégicos para construir autoridad y legitimación ante las generaciones futuras en formación. El ritual de celebración de fechas patrias, conmemoraciones de aniversarios, armado de actos patrios y reflexiones institucionales en sus múltiples variantes sobre el Día de la Raza o La Noche de los Lápices; entre otros temas posibles de

agendar en el calendario escolar todos pueden estar amarrados al despliegue de símbolos patrios, escarapelas, izamientos de banderas, recitado del Himno Nacional, minutos de silencio.

La puesta en escena de estas ceremonias patrias se ejecuta en el sistema secundario con formatos de estructuración que caen en comunidades escolares particulares y, desde esa particularidad, asumen de manera diferencial la participación en un evento colectivo. La escuela intenta mediante sus autoridades pedagógicas instrumentar recordatorios con una configuración de la arquitectura distinta de la rutina escolar. Esto implica agrupar a los actores en el patio para leer una poesía, contemplar la trayectoria de los abanderados desde la dirección hasta un costado del escenario del acto, organizar una jornada atípica con una actuación teatral de una epopeya heroica de la historia argentina, hacer una muestra de bailes tradicionales que recuperen las raíces regionales.

En estos “rituales escolares” (Oloron, 2000) cuestionados por los jóvenes por su estructura demasiado protocolar, acartonada y aburrida, se diluyen los sentidos de construcción de ciudadanía, de pertenencia institucional y de amor a la patria, o respeto a los próceres; muchas veces el cuerpo ha acompañado estas puestas en escena con exhibiciones de gimnasia, desfiles de alumnos con coreografías, *marchas militares* de deportistas representantes del colegio y procesiones religiosas portando santos de institutos religiosos. Los preparativos de estos actos a veces quedan en manos de los profesores de Educación Física.

Los rituales más densos y protocolares pueden registrarse en los actos de fin de año cuando se hace entrega de los diplomas a los egresados de la escuela. La estructura de estos eventos involucra a todos los miembros de la comunidad escolar en un encuadre especial que se prepara para ser un momento histórico y memorable para los alumnos. La producción corporal de los asistentes demanda una inversión de un vestuario de una gran gala. Los trajes formales reemplazan las remeras informales de los alumnos, los jeans gastados son suprimidos transitoriamente por los vestidos brillosos de las alumnas. Los familiares participan de la cita y todos los convocados gritan, aplauden, se besan, se abrazan, recitan discursos de amor, proyectos de futuro, reelaboran el camino recorrido, se pasan la bandera a los nuevos alumnos con mejor promedio de calificaciones.

Los rituales tienen un importante poder estructurador de la cultura escolar y también de “las prescripciones sobre los comportamientos correctos” (Amuchastegui, 2000: 61). Con los rituales se intenta generar una identidad nacional, un vínculo afectivo con la institución, un registro de pertenencia individual a un cuerpo colectivo. A estos rituales les acompañan en la microfísica de las relaciones humanas de todo el año otros rituales silenciosos que, a lo largo de un proceso escolarizador, modela los comportamientos sociales en las clases de Educación Física. La interacción ritual de las clases formatea los encuentros con una sucesión previsible de actos sociales uno tras otro que estructura las prácticas de los sujetos alumnos y docentes. Las clases pretenden instalar un momento de encuentro, el pasar lista a los presentes, la entrada en calor, la parte principal de la clase y la vuelta a la calma. Los rituales, en la medida que logran cierta continuidad a lo largo del año, pueden tener un efecto en la internalización de un hábito de conducta. Los desencuentros entre docentes y alumnos desintegran la cristalización de este ritual corporal de “frames” (Goffman, 1989) en las clases de Educación Física. Con ello el trabajo pedagógico del orden comunitario, la disponibilidad corporal, los saberes indispensables y básicos de la elongación, la corrección de vicios posturales, la respiración no tienen la oportunidad de ser trabajados.

En la participación de los procesos de subjetivación que brindan las clases de Educación Física, se despliegan manuales de recetas, libretos de docentes que con la recurrencia y la estabilidad asegurada de los encuentros propician la consolidación a lo largo de la cursada de mínimas interacciones rituales. Esta persistencia es fundamental para utilizar desde la recurrencia de las citas a un mismo horario en dos sesiones por semana, la captación de una manera de usar el espacio, poner el cuerpo en momentos diferentes de la clase, encontrar ubicaciones pertinentes según el sol, la lluvia, el viento, los objetos, la cantidad de compañeros de curso. Esta fenomenología brinda silenciosos procesos de formación que se incorporan a partir de la proxemia, la cronemia, la háptica, la paralingüística (Cachorro, 2004). Todas estas nociones de la comunicación no verbal ofrecen matices diferenciales en deportes, juegos, gimnasias, porque sus técnicas y tácticas corporales involucran y demandan gestos y lenguajes corporales muy específicos.



Los rituales de interacción social desplegados con continuidad accidentada, en la clase de Educación Física del nivel secundario, tienen un ordenamiento de sucesos o actos sociales encadenados uno tras otro. Este orden de actos otorgan estructura y sentido a los participantes. El esquema de tareas y actividades distribuidas en la sesión tiene alto margen de previsibilidad. La recurrencia de una idéntica entrada en calor, las preferencias por ejercicios de elongación, la afinidad por un tipo de juegos, el tipo de comentarios y chistes, el grado de exigencia y el clima intersubjetivo de la reunión se hace en encuadres estables. Los actores saben de antemano, con qué escenario se encontrarán. Las características cíclicas pueden localizarse en las certezas que dan la experiencia de tomar clases con el estilo del docente de turno conocido, conocer su estilo produce en los alumnos las sospechas de la libertad de movimientos, la improvisación de ejercitaciones físicas, la asignación de tareas motrices rutinarias, la alta probabilidad de suspensión por lluvia o ausencia de la mayoría de alumnos y docentes, la rigidez o la flexibilidad de las evaluaciones de los rendimientos deportivos. Las clases de Educación Física de la secundaria poseen, entonces, regularidades culturales.

### **Foto “La calidez de la clase”**



## Actores y escenarios

La cultura escolar en la escuela secundaria ofrece una dramática novela institucional. El rodaje de sus escenas renueva sus capítulos año tras año con nuevos actores juveniles y renovaciones parciales de sus autoridades y docentes. Es una novela altamente previsible con finales anticipados, excepto en aquellos desenlaces abiertos o finales de año sorprendidos por crisis de gobierno institucional.

La estructura del guión otorga roles y funciones claramente pautados por la pedagogía administrativa. El preceptor tiene actividades técnicas de su exclusiva responsabilidad: pasar lista, confeccionar los boletines de calificaciones, etc. El rol preestablecido de antemano es interpretado por los actores y, en algunos casos, es rebasado. La capacidad instituyente de los actores hace que vayan más allá de lo administrativo y se transformen en consejeros de alumnos o reparadores de desperfectos eléctricos de la escuela.

Los directores de escuela también imprimen una política institucional con sellos personales distintivos que se diferencian de gestiones anteriores. El perfil del administrador de un colegio puede proyectar la escuela en una estrecha relación con la comunidad, optar por el ostracismo endogámico, construir su trama de relaciones más próxima con los alumnos pensando en actividades extraprogramáticas que solidifiquen el vínculo de los jóvenes con la escuela o tomar una distancia asimétrica con ellos a partir de la ropa formal que se elige en las antípodas de los vestuarios juveniles.

Las prácticas sociales en la escuela tienen un espesor y una viscosidad en las relaciones humanas terrible. La convivencia semanal de porteros, preceptores, profesores, alumnos, padres, directivos, bibliotecarios, por espacios de tiempo de larga duración, genera inevitables cara a cara entre los partícipes que significan la construcción de las novelas escolares. La copresencia con otros implica las miradas, los comentarios, las fricciones, las peleas, las amistades, los odios viscerales. El registro del otro es detallado, minucioso y posibilita la descripción analítica de su corporalidad; por ejemplo, sus parecidos con dibujos animados, sus tonos de voz pegadizos, sus muletillas.

Los escenarios de la Educación Física y los actores son protagonistas de obras abiertas, inconclusas. El cuerpo en la Educación Física es una diáspora. Lo que caracteriza a los potenciales actores

de esta porción del conocimiento es el desencuentro. La constante dificultad para agrupar a los alumnos y los profesores, la postergación de las clases por inclemencias del tiempo. El cuerpo se esconde, no se pone, no es seducido, no asiste, está ausente la mayoría de las veces.

**Foto “El preceptor y las alumnas”**



### **Eventos corporales**

La escuela guarda un lugar extraprogramático para las propuestas de la Educación Física. Los contenidos del área disciplinar, como lo señalamos con anterioridad, se desarrollan a contraturno de la vida institucional. La descentralización de esta materia produce un aislamiento que tiene consecuencias en la débil apropiación por parte de los docentes y los alumnos. La demora administrativa para conseguir un sitio de encuentro fuera de la escuela, la flexibilidad del límite de asistencias, la distancia geográfica de los hogares de los alumnos, la agregación de más viajes en la agenda, las facilidades de promoción de la materia impactan en las prácticas escolares de la Educación Física.

Si las prácticas están articuladas con los sentidos y los significados sociales construidos por los sujetos en coordenadas de tiempo y espacio. Esta noción aparece con fracturas. Las prácticas adquieren valor si obtienen regularidad, persisten manteniendo los encuentros, respetando los horarios, concretando cambios en los conocimientos del cuerpo y la motricidad de los alumnos. La cultura escolar, atrave-

sada por los recaudos de la responsabilidad civil, por los constantes casos de violencia, la falta de autoridad de la asignatura, dificulta la materialización de efectos corporales relevantes en la cultura. Es comprensible visualizar clases de Educación Física desarticuladas, carentes de proyecto a largo plazo porque, en realidad, su puesta en escena intenta cubrir una banda horaria con acciones motrices sin sentido que dé mínimos motivos de justificación del moverse y aprovechar la circunstancial presencia de un número acotado de alumnos.

Las propuestas corporales sugeridas por el currículum de la Educación Física caen en el vacío institucional y, como consecuencia, vacían de contenidos los planes y las planificaciones anuales. Lo que puede observarse son conductas motrices aisladas, inconexas entre las clases, un mero estar y un mero hacer estereotipado, una desidia que es congruente con la falta de motivación, la apatía, los comportamientos abúlicos y el deseo nulo de los alumnos y los profesores por participar de sesiones corporales. El aburrimiento, el tedio, el fastidio de los actores aparece a veces como un componente de las prácticas. La dispersión, la informalidad de los desplazamientos sin encuadres organizadores de las interacciones, los autómatas con los celulares, el solipsismo de los auriculares, las miradas perdidas y taciturnas hacia la nada son postales gráficas de la clase. Todo fluye, pasa sin intervención, corrección, límites a las palabras y las agresiones físicas.

### Foto “imaginarios de la Educación Física”



## Bibliografía

- Amuchastegui, M. (2000) “El orden escolar y sus rituales” en *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Santillana.
- Bourdieu, P. (1979), *La reproducción*. Buenos Aires, Fontamara.
- Cachorro, G. (2004), “Dimensiones viscosas del cuerpo y la Comunicación”, en *Revista Trampas de la Comunicación*, n° 25. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Cachorro, G. (2003), “Cultura escolar y Educación Física”, en *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata, Al Margen.
- Cachorro, G. y Díaz Larrañaga, N. (2006), “Arquitectura escolar. Espacialidad y Temporalidad”, en *De las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación “Habitar la Escuela: producciones encuentros y Conflictos”*. La Plata, UNLP- FHyCE.
- Furlan, A (1999), “Disciplina, convivencia y discursos pedagógicos” en revista *Páginas* n° 1, pp 9-23. UNC., Narvaja.
- Giddens, A. (1984), *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Goffman, E. (1989), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Huergo, J. y Fernández B. (1999), *Cultura escolar, cultura mediática/ Intersecciones*. Santa Fé de Bogotá, CACE.
- Knapp, M. (1992), *La comunicación no verbal*. Barcelona, Paidós.
- Oloron, C. (2000), “Imágenes de unos rituales escolares” en *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Santillana.
- Schvarstein, L. (1994), *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. Buenos Aires, Paidós.
- Villagrán, J. y Scarnatto M. (2007), “Más allá de las fronteras. En busca de los cuerpos tatuados”. Buenos Aires, *Revista Novedades Educativas*, n° 198.

*Segunda parte*  
“Cultura Universitaria”





# **Preguntas para graficar prácticas corporales.**

Gabriel Cachorro

## **Introducción**

En este texto se ofrece un trabajo exploratorio acerca de los cuerpos de los ingresantes a la carrera de Educación Física.<sup>1</sup> Las intenciones de búsqueda están dirigidas desde algunos interrogantes: ¿cómo son sus cuerpos?; ¿cómo los viven y asumen?; ¿qué significados les atribuyen a sus prácticas corporales? Estas preguntas convergen en un objetivo general: esbozar los rasgos corporales de los sujetos juveniles. Aquí se exponen las primeras líneas de análisis de los datos obtenidos en la primera aproximación al campo. Estos sondeos iniciales se desarrollan mediante el procesamiento de información obtenidos de un cuestionario, aplicado a estudiantes del primer año de Educación Física. El cuestionario reviste el carácter de herramienta diagnóstica de la subjetividad corporal de los ingresantes a la carrera de Educación Física. Los deportes, los medios y la comunicación son considerados como puertas de acceso a esa subjetividad corporal.<sup>2</sup>

En este acercamiento se pretende obtener una semblanza general de los perfiles, las tendencias y las vocaciones corporales de los jóvenes.

---

<sup>1</sup> El cuerpo lo entendemos como una construcción social modelada por la cultura.

<sup>2</sup> La subjetividad corporal es entendida como los modos de ser de los sujetos a través de sus cuerpos. Idea que se moviliza desde matrices culturales que la constituyen.



Se realizan indagaciones preliminares para conocer la subjetividad corporal de los jóvenes, trazando una pesquisa en tres grandes núcleos temáticos.

1) Las trayectorias corporales y motrices. El conocimiento de los recorridos nos sirve para hacer una reconstrucción del conjunto de prácticas y saberes corporales depositados en el acervo de experiencias del pasado inmediato.

2) Las formas de comunicación corporal,<sup>3</sup> allí tomamos registros corporales sobre las actividades relacionadas directa o indirectamente con el cuerpo, las alternativas estéticas de la figura corporal, los lugares escogidos para desplegar prácticas sociales articuladas desde el cuerpo

3) La influencia de la cultura mediática en el cuerpo de los sujetos juveniles. Este punto guarda relación con la incidencia de los medios de comunicación como la televisión y la radio sobre la construcción de la identidad corporal. Se presta atención a los modos de entablar vínculos afectivos y de establecer mecanismos de identificación con ídolos mediáticos. Las formas de apropiación corporal son rastreadas en tanteos exploratorios localizados en los diversos géneros musicales.

El referente empírico de esta investigación está constituido por una muestra de jóvenes que deciden encarar una formación universitaria sobre prácticas y saberes del cuerpo, es decir sujetos aspirantes a profesionales de la Educación Física. El diseño del cuestionario se desprende de este referente empírico y la elaboración de las distintas preguntas intentan detectar claves del cuerpo y la comunicación de los sujetos juveniles que sirvan para entender la subjetividad corporal de los jóvenes.

La confección del cuestionario surge considerando el ingreso de alumnos a la carrera de Educación Física procedentes de las escuelas medias de Polimodal con diversos saberes corporales y comunicacionales recogidos en su historia corporal y motriz. Estos sujetos experimentan un proceso de cambio que requiere una adaptación en

---

<sup>3</sup> Resalto la construcción lingüística “comunicación corporal” para que el cuerpo aparezca en toda su dimensión y no quede negado en la conjunción comunicación no verbal. Para profundizar más esta postura véase Cachorro, G. “Dimensiones viscosas del cuerpo y la comunicación”, Revista *Trampas de la Comunicación*, n° 25. La Plata, FPyCS, pp. 28.

el tránsito de la escuela a la facultad. En este contexto se pretende indagar acerca de los procesos de cambios corporales experimentados por los sujetos que realizan en el pasaje de la enseñanza Polimodal hacia la carrera de Educación Física.

En este marco, el cuestionario reviste el carácter de instrumento exploratorio sobre este referente empírico donde se van a analizar elementos constitutivos del tema de investigación tomando la sugerencia de Glasser y Strauss (1967: 22) que exhortan a evitar la imposición de un marco teórico ajeno a la realidad estudiada. El insumo metodológico se aplica como una herramienta inductiva que parte de las teorías emergentes del campo, se muestra sensible a las propiedades de nuestro objeto de estudio y elude la imposición de un marco teórico previo.

## **Presentación del cuestionario**

Este insumo metodológico surge planteando los siguientes puntos:

1) El proceso de adaptación que requiere para un alumno el pasaje de la escuela Polimodal a la carrera de Educación Física, para poder conocer mejor a los ingresantes y registrar las formas de adaptación puestas en juego por los jóvenes, al realizar sus primeros pasos dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

2) El elevado número de aspirantes que ingresan (la cohorte 2004 tuvo aproximadamente 1400 personas) procedentes de diversas regiones geográficas donde acumularon diferentes experiencias corporales y motrices. Esta muestra nos ofrece un número importante de sujetos informantes, para conocer las trayectorias biográficas de los alumnos. Además sirve para elegir sobre una diversidad de trayectorias y matrices corporales a un grupo de sujetos para su estudio.

3) Las prácticas y los saberes corporales van cambiando en íntima relación con el devenir de la sociedad. Cuerpo y sociedad, como lo expresa Bourdieu (1984: 88),<sup>4</sup> están íntimamente imbricados, de esa relación en perpetuo flujo y cambio, devienen transformaciones en los gustos deportivos, los juegos colectivos, las formas de

---

<sup>4</sup> El autor declara que el cuerpo socializado (lo que se llama individuo o persona) no se opone a la sociedad: es una de sus formas de existencia.

baile, etc. Los alumnos, en su condición de jóvenes, han incorporado influencias de diversas configuraciones del movimiento: nuevos deportes, modas del cuerpo, ritmos musicales, bailes con aparatos electrónicos entre otros. Ellos constituyen un grupo social muy adecuado para interpretar las transformaciones de la cultura corporal, en ellos se encarna esta conjunción inacabada cuerpo-sociedad. Esta materialización de los cuerpos *mutantes* demanda para su tratamiento adecuado, un plan de investigación con miradas provisionarias a nuestro aquí y ahora del estado de la cuestión en que se encuentran las prácticas corporales.

4) El cuestionario recoge datos de las experiencias corporales de los alumnos. Esta información es utilizada para identificar las prácticas corporales vigentes apelando a la reconstrucción de las distintas trayectorias de los alumnos y registrar las tendencias que se destacan. En el relevamiento pudo verse muchos alumnos con una dilatada participación en sectores del campo corporal alternativos: las artes marciales, las murgas, los deportes extremos, la danza contemporánea. El relevamiento y posterior clasificación de las inclinaciones corporales, nos permite redefinir nuestro objeto de estudio considerando los recorridos y las expectativas sociales que los constituyen en sitios particulares de influencia.

## Aplicación

La aplicación de este cuestionario estuvo a cargo de un grupo de 18 docentes de la carrera de Educación Física de primer año. Se realizaron en cada comisión de trabajos prácticos, cubriendo una población de 1.400 aspirantes. Se efectuó en las primeras semanas de clases porque es el momento de mayor asistencia de los inscriptos y de esta manera obtenemos un mayor número de cuestionarios. En esa instancia los jóvenes aún no están atravesados por los discursos institucionales de la facultad, no han constituido grupos de pares y mantienen la frescura de un relato de sus experiencias corporales y motrices previas, más próximo a las vivencia reciente de Polimodal. En esta etapa de una relación en construcción, se centran en las expectativas sociales que ellos tienen con la carrera que van a comenzar.

Los profesores dictan las preguntas y para la clase siguiente los alumnos devuelven las respuestas escritas en forma manuscrita.

Esta forma de escritura constituye por sí mismo un dato importante, porque al responder con puño y letra, se obtienen de una manera indirecta rasgos de los sujetos juveniles en las formas de expresión y comunicación.

## **Cuestionario para ingresantes 2004**

- Nombre y apellido, edad.
- Escuela de la que egresó, año y localidad.
- ¿Procede de otra carrera universitaria? ¿Por qué cambió de carrera?
- Motivos de la elección de Educación Física: ¿por qué eligió Educación Física?
- Describa las actividades físicas que desarrollaba antes de ingresar al profesorado. Detalle en EGB y Polimodal.
- ¿Qué otras actividades físicas desarrollaba en ámbitos extraescolares?
- ¿Qué actividades físicas tiene pensado hacer en forma paralela a las del profesorado?
- Describa la organización de sus actividades físicas durante el día: en la mañana, tarde y noche.
- ¿Qué música escucha?
- ¿Tiene ídolos o personas que admire de la música y el deporte?
- ¿Cuáles son sus juegos favoritos?
- ¿Tiene algún hobby?
- ¿Juega con entretenimientos electrónicos, juegos en red?
- ¿Qué programas televisivos relacionados con el cuerpo mira? ¿Qué programas televisivos, en general, observa?
- ¿Simpatiza por algún club deportivo?
- ¿Qué lugares suele frecuentar en su vida social?
- ¿Qué elementos considera importantes en su estética corporal? (En referencia a la ropa, los cortes de pelo, los tatuajes, el piercing).

## **Interpretación provisoria de los datos**

Los puntos que se desarrollan a continuación son bocetos iniciales del procesamiento de datos obtenidos del trabajo empírico, en cierta forma se trata solo de aproximaciones rudimentarias. El

criterio de interpretación apela a la búsqueda de sentidos sociales, contenidos en las oraciones vertidas por los sujetos informantes. Se intenta desmontar la atribución de significados que nuestros sujetos establecen con los temas indagados: deportes, música, ídolos, estéticas. En estas claves referenciales se pretende descifrar el peso de las palabras en el contexto de la enunciación. Se considera el sitio anclado en el tiempo y el espacio como lugar de donde proceden las ideas significadas socialmente, se retoma esas significaciones de los informantes para luego confeccionar una red de relaciones conceptuales, emergentes en forma de versiones subjetivas de nuestros narradores. Este trabajo interpretativo, en última instancia, apunta a conocer la subjetividad corporal de los jóvenes.

Nuestro criterio de análisis se posa en los modos subjetivos de nombrar los procesos sociales estudiados. Se buscan mediante estas claves de lectura, las pistas que nos permitan tejer las articulaciones entre las piezas intervinientes: hobbies, actividades físicas, juegos. No aplicamos un criterio de demostración cuantitativo con cuadros de estadísticas y porcentajes recurrentes en las respuestas, tampoco entendemos las dimensiones del objeto de estudio en forma literal, sino que apelamos a parámetros cualitativos de corte etnográfico. Nuestra estrategia es poner conexiones entre los datos obtenidos y explicarlos visualizando sus relaciones, ensambles y múltiples combinaciones que pueden establecerse entre datos seleccionados: los ídolos musicales, las estéticas corporales, procedencias regionales, *casilleros* de la vida social (Grimson, 2003). Este enfoque señalado por la vertiente etnográfica (Cfr. Reguillo, 2000; Guber, 2000; Grimson, 2003 y otros), nos permite comprender la subjetividad corporal y ofrecer desde esta perspectiva una versión de la realidad estudiada, haciendo *hablar* al objeto de estudio.

## **Trayectorias corporales**

### ***Prácticas corporales tradicionales y alternativas***

El cuerpo constituye un objeto de estudio extenso posible de ser abordado desde múltiples enfoques disciplinarios. Si pretendemos realizar un enfoque de corte sociológico al estilo Pierre Bourdieu, para obtener una visión panorámica del “campo” de las prácticas cor-

porales, podemos identificar un terreno complejo difícil de representar por la cantidad de actividades corporales que las componen, sus múltiples redes de relaciones y sus lógicas peculiares de un campo, caracterizado por las reformulaciones en los posicionamientos de sus agentes representantes en su dinámica.

Se puede apelar a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la Educación Física donde están agrupadas algunas de las principales prácticas corporales que componen “el campo del cuerpo”. En este criterio de ubicación, encontramos una clasificación en los ejes: deporte, juego, vida en la naturaleza y natación, reseñados por el Ministerio de Educación de la Nación. Cada una de ellas son configuraciones particulares del movimiento, contienen lógicas de expresión y funcionamiento específicas. En nuestra cultura, tomando como marco teórico la noción de campo de Bourdieu, pueden entenderse como prácticas corporales tradicionales u ortodoxas que tienden a la conservación, a todas aquellas *figuraciones* del cuerpo y el movimiento reconocidas por su amplia difusión y aprobación social en ámbitos de socialización: formales, no formales e informales.<sup>5</sup> Se encuentran en clubes, asociaciones, sindicatos y también en escuelas del Estado y nos permite caracterizarlas desde su arraigo.

En los cuestionarios aplicados a los sujetos ingresantes a la carrera de Educación Física puede comprobarse la relación de los egresados de escuelas de educación media con estas configuraciones del movimiento. En este tramo del recorrido formativo, los sujetos reportan sus lazos con contenidos oficiales del currículum escolar (fútbol, handball, cestobol, voleibol, atletismo, básquet, entrenamiento). El campo de las prácticas corporales expresa sus luchas internas. Las prácticas corporales oficiales (recortadas por su relevancia social y agrupadas en el área Educación Física) pugnan por mantenerse en los sitios conquistados y las prácticas corporales alternativas ejercen mecanismos de presión para acceder a un terreno que les es limitado.<sup>6</sup> Ese proceso de tensión hace que prácticas corporales alterna-

---

<sup>5</sup> Entendemos figuración en el sentido que propone Elias (1994), como “formación”, “configuración” de un sistema de interacciones y de interdependencias desplegadas en una situación concreta.

<sup>6</sup> Las prácticas corporales que tienden a subvertir el orden y luchan por la hege

tivas disputen adherentes y, a través de sus agentes que la representan, desplieguen variadas estrategias competitivas para instalarse con saberes del cuerpo con relevancia social. La entrada de las artes marciales, los movimientos de manifestación política murguera, las danzas contemporáneas son variantes probadas por los jóvenes. Es importante señalar que los sujetos adolescentes, se encuentran en una etapa crucial de sus vidas, donde son protagonistas de procesos de definiciones existenciales cuya decisión principal, se encarna en el cuerpo como materialidad privilegiada. Las prácticas corporales alternativas, muchas veces, pasan a constituir una propuesta interesante para anidar sentidos y proyectos de vida corporal.

La situación de experimentación y contacto con los más variados géneros de actividades corporales y motrices construye diversos patrimonios corporales en los sujetos que difieren según las adscripciones escogidas para su vivencia corporal. El acervo de experiencias corporales y motrices constituye una composición abierta a múltiples posibilidades de modelaje, relacionadas con las trayectorias biográficas trazadas. Este contexto de opciones de los recorridos experienciales posibilita una alteración de las matrices de percepción y actuación corporal de los sujetos juveniles. Los jóvenes pueden alterar la riqueza de sus movimientos corporales, desplegando nuevos patrones del comportamiento corporal. Ellos tienen la posibilidad de diversificar los aprendizajes motores en un contexto de la cultura corporal mundializada y de esta manera puede enriquecerse con nuevos gestos técnicos, apropiarse de un repertorio de estructuras de la actuación corporal más plásticas, menos estereotipadas. Este proceso colabora en la generación de una disponibilidad motriz gracias a los tanteos exploratorios de diversas formas del deslizamiento en el agua, la suspensión en el aire, la locomoción en diversas superficies terrestres. La base motriz desde este paisaje, variado en sus medios de experimentación de actividades terrestres, acuáticas y aéreas colocan al sujeto practicante ante una composición artística y personal de sus vivencias corporales.

---

monía en el campo son el skate, los deportes de turismo aventura, el automovilismo, las formas de baile, las nuevas gimnasias comerciales, los híbridos de tae bo o boxeo, los deportes de alto riesgo (parapente, aladelta, surfing, jumping), las modas corporales compulsivas del paddle y el fútbol 5.

El cuestionario, a través de los testimonios de los informantes, nos permite cartografiar las nuevas tendencias e inventariar un catálogo de actividades corporales a la carta. Estas alternativas de elección posibilitan la construcción de diversas trayectorias corporales, nuevas formas de apropiación y relación con esta diversidad de prácticas corporales, donde cabe la posibilidad de inaugurar o crear otros sentidos sociales, atribuyéndoles otros significados que reformulen las sentidos originarios de estas prácticas sociales. Esto significa que las formas de vivir y asumir la capoeira, los malabares, los novedosos métodos del entrenamiento posmoderno, que irritan a los ortodoxos de la gimnasia (hidrogym, aerosalsa, step, pilates, spinning, aerobox), son apropiaciones subjetivas atadas a representaciones de futuro. Allí se proyectan el acopio de saberes y aprendizajes del cuerpo.

Estas modalidades subjetivas de compromiso con la formación en prácticas y saberes del cuerpo pueden visualizarse en formas contemplativas de la acción corporal y maneras activas de conectarse con la actividad física. Existen paradojas, a veces para algunos sujetos en condición de estudiantes, les resulta aburridas algunas vivencias corporales del profesorado. Es frecuente detectar la negación del cuerpo, en el seno mismo de la Educación Física se constatan extrañas paradojas. Se estudia educación física evitando la actividad física, la exposición de los físicos, se elude el ejercicio competitivo, el juego motor es postergado los días de lluvia y se enfatiza el saber contemplativo de la teoría que habla del cuerpo en espacios áulicos. Se trazan surcos de formación en los conocimientos sobre las funciones anatómicas biológicas del organismo, las pedagogías corporales para niños, los métodos del entrenamiento deportivo.

En definitiva, se produce una inclinación hacia las teorías del cuerpo escritas como textos dotados de poder de incidencia, en la construcción de las corporalidades ajenas mediante los discursos o las palabras que mueven al cuerpo. La actitud es frecuente en sujetos rotulados como teóricos de la Educación Física, muchos de ellos productores del conocimiento. Nos referimos a la negación de poner el propio cuerpo en la experimentación de situaciones corporales que reportan la mejor alternativa para acceder al conocimiento corporal, es decir con la puesta en acción de las sensaciones kinestésicas que luego pueden ser elaboradas o pasadas por el tamiz de la reflexión



conceptual. Esto abre el debate fenomenológico de la empatía, si efectivamente el sujeto tiene la posibilidad de entender los procesos de internalización del gesto técnico experimentado por el otro y puede acceder a sus sensaciones internas. Los demandantes de la puesta en escena del propio cuerpo sostienen que no puede evadirse la responsabilidad de quien se dedica a transmitir un saber corporal de exhibir su cuerpo: no hay excusa válida.

## **Comunicación corporal**

### ***Vidas cotidianas invertidas***

La especificidad del campo de la Educación Física, dedicada a problemáticas del cuerpo, es entendida por muchos aspirantes como una profesión experimental que pone a prueba prácticas y saberes corporales. El aprendizaje motor demanda largos tiempos de ensayos corporales.<sup>7</sup> Estos tiempos de trabajo corporal posibilitan la colocación de la lectura y la escritura, como un hobby complementario a las actividades corporales y motrices que suelen relegarse a un segundo plano. La estructuración de las rutinas de vida tiene otros criterios de organización, distribución y jerarquización de las diversas actividades. Un estudiante de Educación Física profundiza el conocimiento de las prácticas y los saberes del cuerpo mediante un recorrido experiencias que desafía su propio cuerpo en una diversidad de situaciones corporales y motrices como la más genuina e ineludible forma de aprehensión a los saberes del cuerpo. Este proyecto de formación corporal en la vivencia del propio cuerpo y el registro de ese trayecto de formación está a contrapelo de la experiencia en quienes no se dedican al cuerpo y entienden al deporte, el juego y la gimnasia como un mero pasatiempo. En definitiva, los trabajadores del cuerpo (maestros de danza, instructores de yoga, profesores de educación física, entrenadores personalizados, psicomotricistas, animadores socioculturales) son los configuradores del ocio y el tiempo libre que ofrecen sus espacios para que empresarios, alumnos, depor-

---

<sup>7</sup> Debemos aclarar que el aprendizaje motor no se cierra en un abordaje meramente técnico e instrumental, tal como señala Crisorio (2006: 56) se lo considera como un problema epigenético, donde es necesario poner en consideración las incidencias de la cultura en esa transformación corporal y en particular el orden y las significaciones sociales de los sujetos.

tistas para que estos últimos desarrollen sus tareas de esparcimiento, recreación, tiempo libre y asuman esta variada gama de ofertas corporales como un hobby.

La elección de hobbies en los alumnos de Educación Física suele dar descanso a lo corporal para introducirse en la realización de manualidades (hacer velas, pintar, tejer a mano, maquillar, cerámicas), desarrollar los hábitos de lecturas, descanso (dormir la siesta). Se eligen las actividades relacionadas con la música, ejecutar instrumentos musicales (piano, guitarra, batería, armónica). El ocio, en otros casos, se desarrolla en actividades corporales asumidas en forma amateur o de juego sin presiones de la evaluación. Se registra el establecimiento de un vínculo obsesivo con la figura corporal (actividades de sobrecarga en el gimnasio, jugar fútbol con amigos) y, además, se localizan las preferencias por colección de objetos (llaveros, maquetas, monedas).

El contrapeso de las actividades corporales y motrices que constituyen un sentido o proyecto de vida a partir del cuerpo, en muchos casos, no aparece. El momento complementario de las prácticas corporales se ocupa, en el relato de nuestros informantes, por actividades corporales en un gimnasio prolongando así la obsesión por la imagen corporal que, llevado al extremo, suele ser una forma de adicción al entrenamiento físico nombrado como caso de vigorexia.

## **Estéticas corporales**

La participación de los sujetos juveniles en actividades corporales y motrices demanda un vestuario adecuado para el despliegue de las acciones motoras que facilite los diversos gestos motores. Se puede constatar un “hexis corporal” de los ingresantes de Educación Física que va más allá de la mera tipificación del joggins y el buzo. La producción de la figura corporal genera contradicciones con las posibilidades de efectuar movimientos corporales con la debida plasticidad y soltura cuando la indumentaria deportiva es poco anatómica y funcional. Los usos de ojotas, jeans, alpargatas, sandalias, zapatillas constituyen elementos inapropiados para las diversas superficies del terreno. Son materiales de la industria deportiva que limitan el normal desenvolvimiento de los patrones del movimiento corporal o por su ortopedia y adaptación biomecánica y/o biotérmica colaborando

en un mejor rendimiento (por ejemplo, en trajes de neoprene, calzas y apósitos, cuyos materiales juegan un rol de ayudantes en el mantenimiento de una pertinente temperatura corporal).

Los cabellos largos en los natatorios dificultan la correcta visibilidad del propio cuerpo en el agua en relación con los objetos y los cuerpos circundantes. Las uñas largas dificultan la calidad técnica de los golpes de manos altas en el voley en particular y la mayoría de las actividades corporales que demandan la participación motriz de las manos y exigen, muchas veces, una ejecución técnica precisa. La presencia de antiparras, pulseras, anillos, aros, buzos en la cintura generan inconvenientes en la puesta en escena de actuaciones corporales, ponen en riesgo la integridad física propia y del oponente. En especial conviene destacar las incrustaciones metálicas en diversas partes del físico (sectores del rostro, ombligo) que suelen estar en contacto con elementos del juego o la carne de los adversarios dejando latente la posibilidad de lesión en juegos de fricción y contacto entre los actores del evento deportivo.

La vestimenta tiene una carga simbólica, que puesta en debate donde se delibera el reconocimiento o la desestimación de las marcas. Al momento de escoger la ropa deportiva, la marca multinacional (adidas, nike, reebok, topper) es un elemento condicionante en la elección del producto. Esta decisión pondera su diseño estético y la funcionalidad de la misma. Es anatómica, funcional, su confección tiene una adecuada ergonomía del desplazamiento,<sup>8</sup> su diseño respeta la biomecánica, las acciones motoras puestas en acción durante el desarrollo de ejercicio físico. El mercado de la ropa deportiva ofrece productos que avanzaron en el uso de la tecnología para adecuar sus materiales a las necesidades particulares de cada práctica corporal, sin embargo estos criterios funcionales, a veces, son colocados en un plano accesorio respecto de su apariencia ante la mirada de los otros. Un claro ejemplo lo constituyen aquellas las casacas de practicantes del deporte, elaboradas con un material sintético inapropiado para la evaporación de la transpiración en los jugadores, producidas por el físico durante la competencia.

---

<sup>8</sup> La ergonomía remite a las adaptaciones de materiales y los avances tecnológicos para mejorar el rendimiento y la eficiencia de los sujetos en sus múltiples actividades cotidianas.

Existen diversas maneras personales de asumir la corporalidad, estas decisiones muchas veces definidas en planos inconscientes, en el fondo están sostenidas por posiciones teóricas no explicitadas. En conveniente retomar aquella reflexión de Furlán (1995: 41) de la contradicción que contiene la Educación Física en su nombre, “físis” es naturaleza y educación está ligada a la cultura, allí encontramos una tensión para someter a un profundo análisis.<sup>9</sup> Los jóvenes tienen arraigadas, en su mundo interno, concepciones del cuerpo por revisar, la conciencia reflexiva del propio cuerpo descansa en la pregunta del por qué la elección de un corte de pelo, una forma de vestirse, un criterio de aseo personal, una valoración de lo pulcro, limpio y planchado. Algunas frases refuerzan la presencia de esta tensión de la cultura y la naturaleza: “me gusta renovar la ropa”; “me gusta trabajar en el gimnasio para mantener la línea”; “no me gusta la ropa sucia y rota”; “es importante la alimentación y el descanso”; “la pincita de depilar, la crema de manos”; “el desodorante y el perfume”; “estar limpio”.

En el cuerpo se trazan claves sutiles de la identidad personal. La Educación Física es una selección subjetiva y una adscripción identitaria artesanal y subjetiva, pueden rescatarse expresiones de informantes que valoran los suplementos cosmetológicos (pinzas de depilar, planchas, tinturas, cremas corporales, gel para el pelo), jerarquizan lo limpio y lo prolijo (estar peinado, aseo personal, desodorante antitranspirante, perfumes, corte de pelo tradicional, combinación de colores), piensan en marcar su piel con un tatuajecundo dicen “me gustaría pero no me lo hago”,<sup>10</sup> “no tengo pero dentro de poco pienso hacerme uno”, “no me hago tatuajes o piercing porque lo asocian con la droga y la delincuencia”.

El incrustarse un piercing, o efectuar un tatuaje, relativizan la apariencia externa y anteponen la persona por dentro. Todas estas identificaciones van trazando una posición más cerca del cuerpo moderno atravesado por los consumos culturales, las modas, los pa-

---

<sup>9</sup> El autor hace un planteo atractivo sobre la crisis de la relación cultura-naturaleza, válido para profundizar en el seno de la Educación Física.

<sup>10</sup> En el tatuaje pueden encontrarse claves para entender la identidad corporal. Según Reisfeld (2004: 68) en la piel se externaliza situaciones afectivas y con las prácticas del tatuado el adolescente encuentra una forma de apropiación del propio cuerpo.

trones de belleza mediáticos, o muestran su rebeldía configurando apariencias corporales basadas en la valoración de algunos rasgos de la naturaleza (asumir los olores, excreciones corporales con naturalidad, no ser obsesivo de la limpieza de los atuendos físicos, por ejemplo luego de realizar actividades físicas en el campo de deportes asistir a clases en el aula con el cuerpo transpirado, llegar a la clase luego de pedalear trechos largos de camino y convivir sin dificultades con la ropa que se adhiere a la piel húmeda) .

El uso práctico de la ropa, su funcionalidad, es asumida con entrega total que desafía la intemperie, tiene esa inexplicable magia de encontrarse uno mismo en lo inhóspito de una escalada en una fría y ventosa montaña o en una prueba de supervivencia, se basa en la reticencia a ensuciarse la ropa y transitar el juego por las zonas del campo limpias de barro. La elección de la indumentaria deportiva responde a criterio de selección estéticos o ergonómicos del movimiento. La vocación se funda en un culto narcisista de sí mismo, plegado en la autoimagen del físico hipertrofiado, el placer hedonista del cuerpo entregándose al movimiento en el medio acuático o aéreo, la autosuperación de los propios límites corporales y motrices.

## **Escenarios mediáticos**

### ***Ídolos mediáticos***

La conformación de la identidad corporal se gesta en escenarios anclados en espacios y tiempos específicos. El cuerpo deja rastro, muestra las huellas de regionales, los discursos, las afecciones de entornos inmediatos producidos en las situaciones de interacción cara a cara. Esas tramas de relaciones sociales producen inclinaciones por estilos corporales. El proceso de asunción de la corporalidad no se da en el aire como elucubraciones teóricas, sino con sujetos dotados de carne y hueso, en la actualidad sufre las mediaciones de poderosos medios de comunicación social. Los referentes pasan a ser figuras mediáticas del deporte que aprovisionan en sus exposiciones de destrezas magistrales, la reformulación de gestos técnicos. El contacto con imágenes audiovisuales procedentes de las mejores ligas de básquet, fútbol, altera la motricidad de los habitantes del planeta. No solo es un simple aporte de nuevos gestos técnicos posibles de grabar para desmenuzar la biomecánica de sus movimientos. Con el

aporte de imágenes de destrezas motoras se desencadena también la afección de los gustos deportivos y la incidencia en la construcción de deseos cuyos móviles aparecen desde zonas distantes.

El cuestionario ilustra cómo los sujetos informantes toman como referentes de sus identidades corporales a estrellas del básquet, voleibol, handball, fútbol de diversos países del mundo. Esta influencia de la cultura corporal en condiciones de realización multiculturales, según comenta Renato Ortiz (1998), genera aceleraciones de los procesos de aprendizaje motor en los adeptos. Se destacan nombres hasta de deportistas desconocidos. En el inventario aparecen Baticuta (fútbol), Beckham (fútbol), Agassi (tenis), Ginobili (básquet), Sabatini (tenis), Milinkovic (voleibol), Meoleans (natación).

Existen matices interesantes por resaltar, el ídolo llega a su adoración extrema de considerarlo como un genio, Dios, mago, único, el mejor tal como es catalogado Diego Maradona: el privilegiado que posee la habilidad inalcanzable por sus admiradores y alcanza el rango máximo de valoración. La otra clase de referentes son respetados o admirados, son ejemplos que guían, operan como modelos o espejos en quien reflejarse para progresar en el mejor dominio de las habilidades corporales y motrices, son destrezas posibles de alcanzar. No llegan al estatuto o rango de ídolos, los mecanismos de proyección e identificación guardan un respeto medido. Algunos informantes aclaran no tener ídolos, y otros establecen una clara diferenciación “no tengo ídolos, me gustan y nada más”, “solo admiro algunos”, “no soy fanático”, “solo los respeto, me gustan”. En estas declaraciones, se aprecia un límite una toma de distancia del vínculo confusional simbiótico del receptor.

Es posible analizar los criterios de selección de los referentes mediáticos. Podemos agrupar a sujetos del deporte que abandonaron la práctica profesional y fueron estrellas del deporte en tiempos lejanos. Sin embargo, a pesar de esta distancia generacional, muchos jóvenes que no vieron jugar a Maradona y Vilas, los adoptaron como referentes del deporte. Este dato nos demuestra la existencia de representaciones sociales fuertes, construidas desde el recordatorio constante de aquellas epopeyas heroicas, proezas míticas legendarias, anécdotas ofrecidas por la historia persistente.

La elección de otros ídolos, a veces, se fundamenta en la con-

dición regional. En la ciudad de La Plata, los jóvenes platenses eligen figuras del deporte de la ciudad: el tecla Farías, Juan Carlos Olave, Facundo Sava, todos jugadores de fútbol que se destacaron en equipos platenses de Estudiantes y Gimnasia y Esgrima de La Plata. La contracara de esta selección nos muestra la selección de deportistas de otros países: Zinedine Zidane (fútbol), Roger Federer (tenis), Michael Jordan (básquet).

Algunas elecciones parecen ser decisiones inseguras, dubitativas o en construcción. Muchas veces no aparece el nombre del sujeto escogido, aparece la actividad corporal que este desarrolla. “Admiro a los patinadores de hielo”, “del rugby, el apertura de Irlanda”, “admiro a un deportista de béisbol”. La ausencia del nombre puede entenderse como desaparición de la identidad del sujeto deportista, a veces queda diluida en un cuerpo colectivo: “admiro a la selección de fútbol”, “los jugadores de rugby”. Estas identificaciones, en definitiva, están expuestas a un destino incierto, son inacabadas pueden consolidarse o ser superadas por la aparición de otras figuras mediáticas del deporte que la reemplazan.

La muestra de sujetos analizada nos señala la relación con los referentes y los ídolos mediáticos construida como una modalidad unisex. En la carrera de Educación Física, los deportistas son admirados y seguidos por hombres y mujeres. Esta condición de género muestra otra forma de asumir las prácticas corporales donde se produce un efecto de indiferenciación en la adscripción de deportes masculinos y femeninos. El cestobol, el hockey en versión damas y caballeros, el espacio conquistado por los árbitros de fútbol femeninos dirigiendo los partidos de hombres, el boxeo femenino son casos interesantes que nos presentan la reconfiguración de las prácticas corporales.

## **Ritmos musicales**

Los sujetos juveniles que se anotan en el profesorado de Educación Física encaran una carrera de formación corporal y dedican su tiempo al desarrollo aprendizajes corporales, los acondicionamientos físicos, la adquisición de disciplinamientos corporales, la corrección de la postura, el aprendizaje de nuevas destrezas o las competencias corporales. Todas estas mutaciones corporales no se cocinan solamente en los momentos de cursada. El cuerpo se hace y modela co-

nectado con la ejecución de otras prácticas corporales y motrices que nos son evaluadas, sistematizadas e interrogadas. En este sentido, los cambios corporales además se expresan en las actividades extra-curriculares, son desplegadas por los sujetos juveniles en otros escenarios de participación social. La música que mueve al cuerpo con las seducciones encantadoras de sus sonidos, establece compases, cadencias, ritmos para seguir con la interpretación corporal de las melodías. Las sensaciones cenestésicas, el placer por el diálogo corporal en la danza con un cuerpo colectivo o una pareja reditúa un saber y aporta transformaciones en las configuraciones del movimiento.

La participación en recitales, bares, pubs, discotecas, plazas, en medio de cuerpos bailando es una experiencia que aporta al conocimiento de diversos géneros musicales y la capacidad para ejecutarlos poniendo el cuerpo. Lo interesante de estas prácticas sociales está en la proliferación de diversos géneros musicales que desencadena. Las propuestas son amplias y abarcan una variedad que incluye cumbia, pop, rock, cha cha cha, merengue, salsa, tango, murga, rap, reggae, punk ska, entre otros. Las formas de deslizamiento, el contoneo ofrecen identidades corporales puestas en movimiento. Los sujetos al declarar sus preferencias musicales enfatizan su distancia con la cumbia, o la marcha, el tango, el rock pesado. El juego de la identidad corporal nos muestra este doble movimiento de reconocimiento de sí mismo y la necesidad de localizar al distinto que “me” sostiene por su lección opuesta a la propia. En palabras de nuestros informantes: “escucho todo menos cumbia, rock pesado, marcha”.

Las prácticas corporales que se concretan en los ámbitos musicales contienen sentidos sociales, se fundan en elecciones ideológicas en pleno proceso de maduración o de evaluación. La elección de música nacionalista en grupos como Malón, Almafuer-te expresa en sus sonidos rudimentarios y sus letras un profundo compromiso con la propia tierra de origen, las composiciones rescatan elementos regionales locales. Los mensajes o las moralejas de las letras de estos grupos musicales son registradas y escuchadas por sus seguidores, les dan valor artístico a su composición por ejemplo en el caso de Atahualpa Yupanqui, Luciano Pereyra o Soledad Pastorutti.



Si tomamos canciones expresadas en otros idiomas, el gusto musical está sostenido en los aportes placenteros de sus ruidos, el lazo con el rock, reggae extranjero, se amarra en los sonidos atractivos o las voces encantadoras de sus intérpretes. Es un placer escuchar a Sting, Robbie Williams, Leonard Cohen y se relativiza la traducción del contenido de sus canciones. Además, puede aceptarse la música nacional sin prestar atención a los enunciados de las canciones, solo su ritmo atrapa al cuerpo y lo lleva a cadenciar su figura. En otros casos, la vivencia de placeres auditivos excluye la palabra, las letras de las canciones no son importantes, es un requisito en “la marcha” la elaboración de sonidos latosos combinados en diversas formas para conjugar un lazo íntimo con los movimientos corporales de los bailarines.

En las prácticas corporales que involucran a la música se expresan las tensiones del universo sociocultural. Algunos géneros se vinculan con sectores sociales y ofrecen lugares de identificación o desidentificación. Las pruebas indican amores y odios con los ritmos de la cumbia, la marcha, el tecno, el rock pesado. Los informantes señalan su incapacidad para tolerar alguno de estos estilos y, en esa declaración, se separan de un estilo de prácticas corporales. En esta lógica divisoria de las identidades musicales se reitera las identidades deportivas. “Tolero todos los deportes excepto el automovilismo”, la distinción de clase aportada por Bourdieu acerca de los obreros, burgueses puede ayudarnos para entender la pasión por “los fierros, el taller mecánico, la grasa de los motores” como una preferencia de lo pesado, rudo, fuerte en contraposición a los deportes de pulcritud y limpieza de otras preferencias deportivas.

## **Cuerpos virtuales**

En los datos recolectados una porción de los ingresantes declara su necesidad por el movimiento corporal, la demanda de prácticas deportivas colocando el propio cuerpo como protagonista. En este deseo de ser protagonista se deja de lado el rol de espectador de películas en cómodas butacas y en actitud sedentaria. La omisión del cine y la televisión como muchos enuncian acompañados de la subestimación de los juegos electrónicos con cuerpos simulados en pantallas nos señalan un posicionamiento del cuerpo.

Un cuerpo que corre, camina, se mueve y no soporta estar quieto en actitud pasiva. Es importante entonces identificar las formas de asumir el deporte donde localizamos dos posturas marcadas. La primera asume en carne propia la práctica del deporte y la segunda variante ofrece la práctica corporal vivida en la proyección y la identificación con un deportista de alta competencia referente de un país.

Los encuestados declaran con respecto a los juegos electrónicos: “no me llaman la atención”, “no me gustan los videogames, no puedo estar tanto tiempo sentado”. Esta preferencia lleva de suyo una posición respecto del propio cuerpo. Estos posicionamientos guardan continuidades y rupturas con otras acciones de la vida de estudiante. Se aprecia en la opción de la bicicleta o el colectivo, se extiende en la elección de la escalera o el ascensor, se expresa en el consuno de tabaco o alcohol luego de la práctica deportiva, o en el clásico dilema deporte práctica o deporte espectáculo.

Los sujetos juveniles como receptores de programas televisivos dedicados a variadas dimensiones del cuerpo (la sexualidad, la estética corporal, el entrenamiento deportivo, las modas), como influjos mediáticos, generan un procesamiento y reelaboración de los mensajes corporales. Catherine Fulop 100%, TyC Sports, la doctora cardióloga Sangenis son seguidos por una porción importante de la muestra de los ingresantes. En estos programas existen dimensiones explícitas sobre preocupaciones centrales del cuerpo: la salud y la apariencia física. Estos dos elementos son complementarios según los dietólogos para la obtención de un cuerpo sano; ejercicio y dieta son los pilares de un cuerpo saludable en el plano físico. El gimnasio en este sentido es importante para vehiculizar estas representaciones e imaginarios corporales que descansan en el deseo por obtener una apariencia corporal que nos aporta la modelo.

El gimnasio muestra singularidades, se diferencia por el recinto con fierros rústicos, viejos y oxidados o se diferencia con las modernas máquinas con cintas y teclados computarizados, acompañados de simuladores. La propuesta llega al hogar con el gimnasio multifuncional propio, tan funcional que hasta sirve de tendedero.

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (1984), *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo- CNCA.
- (1985), *La distinción. Bases y principios para la constitución del gusto*. México, Taurus.
- Cachorro, G. (2004), “Dimensiones viscosas del cuerpo y la Comunicación”, *Revista Trampas de la Comunicación*, n° 25. La Plata, FPyCS.
- Crisorio, R. (1995), “ Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física”, en *Serie pedagógica*, n° 2. La Plata, FHyCE-UNLP.
- Crisorio, R. y otros (2003), “El aprendizaje motor: un problema epigenético”, *Revista De Educación Física y Ciencia*. La Plata, FHyCE- UNLP.
- Elías, N. (1994), *El proceso de civilización*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Furlan, A. (1995), “Un cuerpo políglota” y “¿Qué es lo educativo y que es lo físico en Educación Física?”, en *Actas del Congreso de Educación Física*. La Plata, FHyCE- UNLP.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago Aldine.
- Grimson, A (2003), “Algunas consideraciones reflexivas sobre la reflexividad en Antropología, en *Revista Oficios terrestres*, n° 14. La Plata, FPyCS.
- Goffman, E. (1989), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Guber, R. (2000), *Etnografía, objeto, método y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- Ortiz, R. (1998), *Otro territorio*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Reisfeld, S. (2004), *Tatuajes. Una mirada psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.
- Schutz, A. (1974), *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.

# **Versiones del cuerpo en la Universidad.**

Juan Pablo Villagrán

## **Introducción**

Los jóvenes ingresantes llegan a la universidad desde los diversos puntos del país con un gran bagaje de experiencias motrices, vivencias y cosmovisiones. Esta diversidad se irá homogeneizando en el hábitat universitario y, en este contexto, es donde buscamos indagar: en qué medida los jóvenes se integran al escenario universitario y cómo incorporan los nuevos patrones culturales. El enfoque en nuestro caso estará dado en la experiencia corporal y motriz.

En estas narraciones personales, los estudiantes ingresantes nos introducen en su mundo de apreciaciones subjetivas: sus formas de representación corporal, su relación con las instituciones (en particular la universidad) y los modos en que experimentan las sensaciones y percepciones.<sup>1</sup>

Utilizamos la entrevista, que nos conduce en este tránsito por el relato de Daniela, quien se nos presenta a priori, como una informante clave por sus características corporales, la manera en que participa en el grupo y su trayectoria motriz. Indagamos en sus discursos

---

<sup>1</sup> Resaltamos la potencia del relato individual, en este sentido afirman Vich-Zavala (2004: 78): “El reposicionamiento del relato dentro de la comunidad –a efectos de un nuevo narrador– tiene como objetivo sostener la ilusión de la identidad cultural como si fuera un todo orgánico y contribuir a su imaginación colectiva”.

sos, experiencias, trayectos corporales y significaciones, buscando en la información emergente una aproximación al marco sociocultural del ingresante a la carrera de educación física de la UNLP. Según Bourdieu, el autobiógrafo realiza una producción del yo amparada en sus concepciones de vida, tomando su existencia como una sucesión lineal de acontecimientos con un sentido “lógico” (Bourdieu, 1994: 69). Priorizamos el carácter exploratorio por sobre el control cerrado, con la intención de lograr una reconstrucción de sus experiencias vividas que nos permitan arribar a configuraciones que den cuenta de las transformaciones de la subjetividad corporal en los sujetos juveniles.

A diferencia de los estudiantes de colegio secundario, en los ingresantes podemos apreciar un relato más fluido, especialmente en primera persona, además puede observarse una cronología mejor definida como así también mayor riqueza en el vocabulario y una ejemplificación más precisa.

A partir de la narración ordenamos los datos atribuyéndoles títulos y se realiza un análisis interpretativo buscando una aproximación al perfil del alumno ingresante a la carrera de educación física.

## **Cuerpo y vocación**

**E:** ¿Cómo fue tu trayectoria en el tema de las actividades físicas?

**D:** Nado desde muy chica, desde los 5 años. Nunca me cansé, me encanta el agua. El que me conoce se da cuenta, veo una pileta y me quedo ahí parada y la miro, y la miro: me encanta. Cuando entro al campo de deportes y llego un poquito temprano, me vas a ver que estoy ahí parada. Contemplar el agua me encanta. Es una fascinación que tengo, será que fueron unas etapas muy lindas de mi vida, donde me acompañaba mi mamá. Me causa mucha ternura, muchas emociones juntas el hecho de estar ahí en el agua.

**E:** ¿Cómo fuiste ingresando a esa práctica?

**D:** A mí me criaron mis abuelos, pasaron a ser mis padres. Mi mamá sería mi abuela, y por medio de mi abuelo me empezó a gustar el agua. Él decía que tenía que nadar. Yo era bebé y él decía que tenía que ser nadadora. Él en su momento nadó y por cuestiones familiares de aquella época dejó y no pudo continuar, por eso creo que él me lo imponía de bebé.

**E:** ¿Era algo que tu abuelo marcaba como obligación?

**D:** No, no, como deseo. Después yo me siento obligada porque justo se dio que él murió un día antes de mi cumpleaños. Cumplía los 5 años y le había dicho a mi abuela que me llevara a nadar, que él me quería ver nadar cuando se recuperara y justo llaman a las tres horas a mi casa avisando que se había muerto. En mayo cuando se cumplió el mes de fallecido, empecé en Estudiantes a nadar y ya lo tomé como una obligación, como que tenía que hacerlo porque él ya no estaba y él siempre quería que yo nadara. Entonces lo tomé así y creo que le tomé ese cariño que él me pasó. De hecho, seguí nadando en el transcurso de mi embarazo, y el nene a los 48 días de nacido fue al agua. Al año ya venía conmigo a entrenar a Berisso, me acompañaba mi hermano, yo entrenaba una hora más o menos y después lo metía a él al agua y jugábamos. Ahora ya quiero que él nade.

**E:** ¿Y en algún momento de esa práctica sentiste ganas de dejar?

**D:** No, siempre fue un lugar placentero. De hecho, iba a la secundaria y cuando sabía que tenía todo aprobado, antes de que cierran los trimestres, no iba a la escuela. Decía en mi casa que iba a la escuela pero no iba. ¿Y cuál era mi lugar? El balcón de la pileta de Estudiantes, me iba al club. Faltaba a la escuela y ya sabían dónde me podían encontrar, dentro de la sede. Desde muy chica, con 14 años, empecé a ayudar a los profes de natación, después me hice cargo de un grupo y empecé a contraturno a dar clases de natación de muy chica. Después salió una ley que tenían que ser todos profesores de Educación Física para poder dar clases de natación y hacerse cargo de los grupos, y entonces me dijeron que no podía estar, salvo como ayudante. Empecé ad honorem, después en el club había carreras que me las pagaban, era como un intercambio que hacíamos. Las carreras de natación son caras y más cuando empezás a ser federado y tenés que pagar micro, viáticos, inscripción, etc. El club hay veces que se hace cargo y otras que no.

## **Como pez en el agua**

En este relato podemos apreciar cómo las prácticas motrices, en este caso la natación, se integran al mundo interno del sujeto a partir de vivencias familiares y situaciones sociales, como los deseos del abuelo: “Él decía que tenía que nadar”, o los recuerdos de su madre esbozan las prácticas motrices de Daniela: “Será que fueron unas

etapas muy lindas de mi vida, donde me acompañaba mi mamá. No sé, me causa mucha ternura, muchas emociones juntas el hecho de estar ahí en el agua”. Así, la familia tiene influencia en la construcción social de la vocación por la práctica de actividades corporales en el medio acuático.

En la narración parece confundirse el deseo y la obligación: “No, no, como deseo. Después yo me siento obligada porque justo se dio que él murió un día antes de mi cumpleaños. Cumplía los 5 años [...]”, este deseo parece prolongarse en las nuevas generaciones: “el nene a los 48 días de nacido fue al agua [...] Ahora ya quiero que él nade”.

En este caso, el gusto por el medio acuático y la natación se transmite de una generación a otra, desde el abuelo la nieta, ya Marcel Mauss en su estudio de las técnicas del cuerpo, observaba la natación como fenómeno tradicional, práctica provista de un conjunto de técnicas que se enseñan, se transmiten y se perfeccionan a diario (Mauss, 2006: 51).

Podemos observar cómo las distintas instituciones como la familia o el club se encarnan en Daniela que, a partir de allí, comienza a transitar y a ocupar determinados espacios sociales: “veo una pileta y me quedo ahí parada y la miro [...]¿Y cuál era mi lugar? El balcón de la pileta de Estudiantes”. Se genera la idea de pertenencia a un medio (en este caso el acuático), el sujeto se relaciona con otros actores de ese entorno: “Desde muy chica, con 14 años, empecé a ayudar a los profes de natación”. Así comienza a aparecer lo vocacional, que se experimenta como algo propio de la naturaleza de ese sujeto, en el caso de Daniela: como pez en el agua.

## **El cuerpo sentido**

**E:** ¿Cómo empezaste en el duatlhon?

**D:** Siempre salía a correr, pero no en el nivel competitivo. Un día un chico que me conoce, que trabaja en Punta Lara, me dice: “che hay un duatlhon, ¿por qué no lo corres? Te veo correr siempre por la rambla, nadás y nadaste toda la vida. ¿No te la vas a bancar?”. Así fui un día y dije no voy, no voy y él me avisó con un mes de anticipación para que me prepare. Me avisó en enero y la carrera era en febrero, pero igual fui y re bien y a partir de ahí me gustó. Me gustó mucho, me gustó el sacrificio, se te caen las lágrimas porque se te caen las

piernas del dolor, del cansancio. Me encantó esto y quiero más de esto.

**E:** ¿Ese esfuerzo, que te causa mucho dolor, también te genera placer?

**D:** Sí, me encanta sentir el agotamiento físico, no el agotamiento mental, cuando el cuerpo te dice basta. Me gusta sentir eso, de hecho mis descansos son cuando el cuerpo me dice basta. Salgo a entrenar todas las semanas, no digo el domingo descanso todo el día, no. Descanso cuando el cuerpo me dice: “hoy no hacés nada”, cae lunes, el martes, el día que cae, ahí no hago nada.

**E:** ¿Lo sentís?

**D:** Lo siento y no hago nada. Me ha pasado decir o me han dicho: mañana descansás, no hacés nada, o ya tenía una rutina programada y por ahí había dos o tres veces a la semana que no hacía nada, descansaba. Esos días me quedaba en mi casa y me sentía mal, me sentía con mucha energía, que necesitaba gastarla en algo. Bueno, hice un cambio.

**E:** ¿Te armaste tu propia rutina?

**D:** Sí, me armé mi propia rutina y se van todas las teorías a la... y descanso cuando estoy cansada

**E:** ¿Tuviste lesiones importantes?

**D:** Esguinces, una vez haciendo el test de naveta, se me fue el pie y no pude seguir. Al rato tenía el tobillo todo hinchado. Después se me hizo un hematoma terrible, y me acuerdo que a los quince días, cuando el médico me dio el alta, intenté correr y no podía: sentía un dolor terrible. Me hice masajes, [me puse] átomo, de todo. En esa época tenía que entrenar para competir en noviembre, pero no podía hacer nada. No sabés qué situación horrible. Entonces, lo único que podía hacer era trabajos de fuerza, nadaba con manoplas, con las piernas atadas porque no podía hacer el movimiento de piernas.

**E:** ¿Con las piernas atadas?

**D:** Sí, con las piernas atadas y con manoplas, era la única forma de llegar bien a la competencia. Veía que todos daban la vuelta y empecé a dar la vuelta con las piernas atadas, y no va que le di al borde de la pileta con el tobillo. Bueno, no te puedo explicar el grito que pegué, cómo lloraba.

**E:** ¿Cómo te ataban?

**D:** Con una goma de bicicleta, me ataban los tobillos y las



rodillas. Tenía tan incorporada la patada que hacía la patada de mariposa, y escuchaba el silbato: el profesor me decía: “sin patada”. Me quedó eso patente y llegué bien pero con los tobillos muy resentidos.

**E:** ¿Fuiste a competir?

**D:** Sí, salí tercera, tercera y cuarta en crol y espalda. Y después, esto último fue en noviembre. En enero, en Punta Lara estaba haciendo una suplencia sábado y domingo, creció el río de golpe y había muchos nenes. Las familias se meten y habían quedado muchos nenes solitos en el agua y no podían salir. Entonces, con los guardavidas empezamos a sacar a todos los nenes, llamando a los padres tocando el silbato. Había un nene que había quedado en el rompeolas que no podía salir, y el nene lloraba, tendría cinco o seis años. Entonces fui a buscarlo y cuando lo alcé a upa, y habré caminado tres metros, piso y sentí que me había pinchado el pie. Levanto y veo el culo de una botella en punta me levantó todo el talón, casi más pierdo el talón, un desastre, todo lleno de sangre. Me llevan a la unidad sanitaria y no me podían sacar el vidrio, me había quedado de lleno, fue terrible. La cicatriz me quedó, era un dolor impresionante. Encima no tenían anestesia, imagínate el dolor, fue brutal. Termino toda vendada y el pie me molestaba. Cuando me limpio veo que me habían dejado esquiras, sentía que me pinchaba, que me molestaba mucho y el talón estaba negro, había un pedazo de carne que no cicatrizaba. Fui al policlínico y me dijeron: “mirá, tenés un pedazo de talón que está casi muerto, en las condiciones en que está no sabemos si va a poder zafar.” Me abrieron y vieron que cerca del tendón de Aquiles habían quedado pedacitos de vidrio y me tuvieron que cepillar con un cepillito como si fuera de dientes y sacarme los vidrios. Ahí sí, estuve parada todo el verano y la verdad fue un milagro que no quedara sin talón.

## Entre el dolor y el placer

“Tales como somos los hombres, podemos soportar cierta dosis de molestia, y nuestro estómago está acostumbrado a estos manjares indigestos. Sin ellos acaso encontraríamos soso el banquete de la vida, y sin la buena voluntad de padecer nos veríamos obligados a perder demasiadas alegrías.”

F. Nietzsche (1989)

En muchos casos los sujetos experimentan la relación dolor-placer como algo ambiguo, donde les resulta difícil clasificar o dicotomizar estos conceptos mediante las formas de estructuras tradicionales, como sucede en otros casos con la relación amor-odio. De este modo, nuestra entrevistada nos permite acceder al plano subjetivo de sus sensaciones corporales y nos conduce a reflexionar en los modos en que estas se configuran en el colectivo juvenil.

“[...] y a partir de ahí me gustó. Me gustó mucho, me gustó el sacrificio, se te caen las lágrimas porque se te caen las piernas del dolor, del cansancio. Me encantó esto y quiero más de esto”. En esta frase podemos visualizar cómo el dolor-placer se encarna en nuestra “heroína” y es el mismo cuerpo quien toma la palabra: “Me gusta sentir eso, de hecho mis descansos son cuando el cuerpo me dice basta”. Más allá de cuestiones *endorfinicas*, este placer podría explicarse en los modos en que lo social se encarna en el sujeto. Por ejemplo, en las formas de valoración del esfuerzo, placer por el deber cumplido, placer en ganar la competencia, búsqueda de ir más allá de los límites, según cuenta nuestra informante: “Sí, con las piernas atadas y con manoplas, era la única forma de llegar bien a la competencia”; donde los actores del entorno juegan un rol esencial a la hora de reafirmar el sentido de las prácticas corporales: “el profesor me decía: ‘sin patada’. Me quedó eso patente”.

Los compañeros y los entrenadores colaboran en dotar de sentido el sacrificio de Daniela que, en este contexto, experimenta el cansancio y dolor corporal como algo placentero. Podemos apreciar cómo en el sujeto entrenado se configura cierta matriz ascética, una valoración del sacrificio donde el atleta deberá sortear los obstáculos aun en situaciones desventajosas como cuando está lesionado. Con frecuencia se presentan lesiones en deportistas que se aproximan a momentos definitorios, y no son pocos los que compiten en etapas finales tolerando el dolor mediante algún recurso de último momento, como en el caso de las infiltraciones de calmantes.

Pero no todo dolor convive con el placer. La entrevistada sabe diferenciar cuando el dolor solo representa dolor: “[...] fue terrible. La cicatriz me quedó, era un dolor impresionante. Encima no tenían anestesia, imagínate el dolor, fue brutal”. Es común ver en los deportistas cómo las lesiones se les representan con un va-

lor agregado de dolor. El cuerpo y el movimiento adquieren distinta valoración y representación en comparación al sujeto sedentario, tiene, si se permite el término, un valor moral agregado. De este modo, la lesión en el deportista adquiere una dimensión de tragedia, de ruptura de los patrones existenciales, donde la disminución funcional o muerte de una parte del cuerpo: “[...] un pedazo de talón que está casi muerto [...]” altera directamente la dimensión de la identidad.

## Cuerpo y deporte

**E:** ¿Hiciste otra actividad deportiva?

**D:** No, hice un tiempo destreza pero era muy chiquita, tenía la edad de Franco [mi hijo] cuando hice destreza. Después quise llevar en paralelo natación y culturismo, cosa que es imposible, pero bueno, lo hice. Culturismo iba a entrenar a la mañana temprano y a la noche iba a nadar.

**E:** ¿Cómo percibías tu cuerpo con esa actividad?

**D:** Notaba que cada vez me iba endureciendo más, que me costaba deslizarme en el agua. Si bien notaba que tenía una fuerza brutal en las piernas, pero sentía que estaba perdiendo mucha flexibilidad y estaba muy pesada. Me tiraba y sentía que era un adoquín, hacía *glup* y no salía nunca. Entonces ya me venía asustando, encima cuando quise correr carreras, notaba que hasta cuando hacía la partida del cajón estaba dura. Y en seis meses, la genética mía hizo que naturalmente aumentara trece kilos, o sea que estaba pesando 75 kg. Me mirabas de atrás y no sabías si era un *gato*, si era un tipo de pelo largo, qué carajo era, la cosa que iba caminando era una cosa. Tenía un cuello terrible, era una cosa que no, ¡pésimo!

**E:** ¿Por qué decís la genética?

**D:** Cuando te dedicás a hacer culturismo te estudian la genética: miran tu peso, tu estatura, estudian toda tu procedencia, padre, madre, y miran hasta dónde puede dar tu cuerpo naturalmente. Todo lo que vos podés aumentar en masa muscular, cuando ya llega a un tope.

**E:** ¿Eso quién lo determina, un médico?

**D:** Claro, eso te lo hace un médico, que estaba ahí. Ahora no sé si sigue estando. Te da la dieta, todo lo que tenés que hacer en la

parte de alimentación para hacerlo naturalmente. El tope mío fue 13 kg, ahí me paré, ya no daba más. Bueno después de los 13 kg, según como está la categoría, si quería competir miran como está la categoría, si la categoría es una categoría muy jodida, en un sentido muy competitivo (hay muchas mujeres que son muy competitivas de un nivel muy bueno), ¿qué hacen? Te hacen subir de 8 a 10 kg más de lo que subiste, para eso te estimulan con pastillas, te inyectan cosas raras: te falocean con un montón de porquerías que tomás.

**E:** ¿Se acabó lo natural?

**D:** Se acabó lo natural. Todo es para competir porque una vez que aumentaste más de 20 kg te hacen bajar. Ahí entra la etapa de marcación, creo que son 3 o 4 meses donde tenés que quedar hecho una fibra, se te tienen que notar todos los músculos. Quedás seco, de hecho el día de la competencia no podés tomar líquido, tenés que estar todo el día sin tomar líquido porque tenés que estar súper deshidratado. Y bueno el hecho de ver que en el agua no era la Daniela que era antes me preocupaba mucho. Después me preocupé mucho cuando comencé a ver cómo se inyectaban los chicos cosas que ni ellos sabían. Venía fulano y te decía: “tomá, esto es estano, date que está todo bien” y se daban la jeringa y se inyectaban en cualquier lado. No sé, vos querías tener los gemelos más grandes y, bueno, le dabas con la jeringa.

**E:** ¿En el gemelo?

**D:** Sí, en el gemelo. Empecé a observar el cuerpo de lo que era el culturista detalladamente, ver si era verdad lo que estaba viendo. Es así que se inyectaban continuamente y he llegado a ver que se compartían las jeringas. Entonces los empecé a observar y era verdad, se inyectaban hormonas los varones los pectorales para marcarse. Aparte usaban pastilleros, pastilleros que tenían que tomar por día como 30 pastillas que eran: multivitamínicos, hormonas, estimulantes, de todo.

**E:** ¿Eso fue lo que te saca de ahí?

**D:** Sí ahí dije: me voy, no vengo más. Ellos querían que competiera, porque en un momento decían que en la categoría mía, las mujeres que estaban, todas eran flojas de piernas y tenían problemas con las pantorrillas. A mí me veían muy bien con el tema de las piernas.

**E:** ¿Te veían condiciones?

**D:** Me veían condiciones, querían que sí o sí compitiera. Entonces les planteo que no quería inyectarme nada, que si lo hacía lo hacía naturalmente.

**E:** ¿No llegaste a inyectarte nada?

**D:** No, entonces ellos me dicen que no, porque ellos lo que hacen son ganadores, perdedores no: “si vos querés ser una perdedora, te vas a otro lado”.

**E:** ¿Eso te decía el que te entrenaba?

**D:** Claro. Bueno listo me voy, me voy porque me parece injusto. Ustedes no tienen por que obligarme a mí a inyectarme cosas, que ni ustedes saben qué es lo que están dando, ni qué es lo que venden. Todo esto es un mercado negro, y se lo dije así, porque me parecía tan horrendo ver cómo compartían hasta las máquinas de afeitar, porque los culturistas se afeitan todos. Yo digo: acá son todos unos sidosos [risas], no vengo más acá. Y no fui más, el problema fue que me quedé con 13 kg encima. Y yo digo ¡caramba! Y ese año fue cuando empecé a correr en el 2000 y 2001, corría a la mañana y corría a la noche, y corría y corría y trataba de sacar todo lo que es harina. Me moría de hambre, estaba con las botellas de edulcorante, los sobrecitos de edulcorante en la mochila, en las zapatillas, porque soy muy golosa y me muero por las cosas dulces, pero es una cosa que pierdo el control, entonces ¿qué hacía? Sacaba un sobrecito de edulcorante y me lo mandaba.

## **Cuerpos ganadores**

En este segmento del relato se logra percibir cómo el individuo produce y elabora su cuerpo atendiendo las condiciones particulares de participación social donde se sitúa. No es lo mismo el encuadre que se espera del cuerpo que busca la máxima performance en natación, que el cuerpo voluminoso y marcado apreciado en las competencias de fisicoculturismo o el cuerpo que cambia de atuendo a la noche y se relaciona con otros cuerpos no entrenados.

La medicina como “ciencia neutral” posee un rol determinante en la composición del cuerpo y su “buena” forma, en tanto una vez estimadas las dimensiones como el peso, estatura, el médico determina hasta donde “puede dar el cuerpo”. En este sentido, la ciencia prescribe quiénes pueden competir (como dice Daniela: “están dota-

dos genéticamente”) y quiénes no. Luego el médico y el entrenador disciplinan el día a día de los deportistas, prescribiendo las dietas a seguir, la suplementación, los niveles de aptitud, etc. De este modo, desde la ciencia se avala cierto modo de vida sana y se condiciona hasta la estética misma del sujeto. Muchos de los ingresantes a la carrera han atravesado instancias deportivas y en su representación corporal no pasa desapercibida la incidencia del modelo médico.<sup>2</sup>

En el lenguaje deportivo el término “ganador” lo significa todo; el esfuerzo solo será válido si se alcanzan los niveles de elite, o mejor aun el primer puesto, ser el número uno pareciera no tener precio en estos tiempos de super-especialización. Así los jóvenes van in-corporando los sentidos sociales de las prácticas a las que adscriben. En el caso del fisicoculturismo el cuerpo debe llevarse al límite de sus posibilidades de hipertrofia; para buscar el mayor volumen posible, entonces, habrá que ayudar un *poco* a la naturaleza. Muchos jóvenes se encuentran frente a estas disyuntivas y deben elegir si quieren diferenciarse, luego destacarse y por último ser los mejores.

Esta búsqueda de la especialización es reforzada por el entorno deportivo que avala, prescribe, incentiva; pero también por los iconos que promueve la cultura del consumo, en este sentido, vemos cómo los medios realizan un constante bombardeo de imágenes sensuales y exitosas que los jóvenes tendrán que sortear con un preciso zapping.

El voluminoso cuerpo culturista no es funcional a la natación. Entonces, es necesario volver a los regímenes alimenticios para moldear esas formas indeseadas: no a los dulces, sí a las sesiones aeróbicas para poder construir la nueva imagen esperada.

## **Cuerpo e imagen**

**E:** Cuando tenías esos 13 kg de más ¿cómo te sentía con tu cuerpo?

**D:** No, me sentía mal porque me notaba muy dura. Si bien, cuando empecé a adelgazar, jamás pude marcar los abdominales, y en

---

<sup>2</sup> “El cuerpo constituye un blanco de la racionalización moderna, pues se convierte en el objeto del poder y del saber. El cuerpo puede dejar de ser un entorno espontáneo y natural bajo las fuerzas de las ciencias del cuerpo y de la industrialización del entorno del cuerpo” (Turner, 1989: 17).

ese momento que había una marcación leve, me gustaba: ¡qué bueno!

**E:** ¿Te costó mucho bajar de peso?

**D:** Sí, me costó mucho. Habré estado como cinco o seis meses porque dije: “no como más nada”, tomaba agua nada más, pero no quería llegar al extremo de matarme porque en sí entrás en un estado pésimo sin comida. Dije: ¿dónde voy a llegar? Me costó un cachito. Después me había quedado varada en 75 kg y no los podía bajar, y [tengo] la facilidad de bajar de peso en verano. Por lo general, en el verano siempre bajo de 4 a 5 kilos con mucha facilidad, el hecho de estar en el sol todo el día trabajando en la pileta, yendo en bicicleta, moviéndome en la pileta que encima estoy diez horas y capaz que en esas horas no puedo comer nada, entonces bajo de peso bastante.

**E:** ¿Y cómo notabas que era tu relación con la gente a partir de ese cuerpo distinto?

**D:** En realidad, no salía mucho y trataba de no salir a lugares donde me tenía que vestir como una mujercita digamos. Porque mientras estaba de joggins, remera y buzo, estaba todo bárbaro, pero el problema era si me quería calzar una remerita o un pantalón jeans, no me entraba por las piernas. Si me ponía un pantalón elastizado tenía el problema de que parecía un matambre, lo calzaba bien de cadera, de cintura bárbaro pero sentía las piernas comprimidas. Y después arriba tenía problemas: no me entraban las camisas de mi talle. Me tenía que comprar camisas de dos o tres talles más y me quedaban enormes. No usaba las remeras musculosas para salir porque había quedado con mucho trapecio y me daba vergüenza, entonces durante todo ese tiempo trataba de no ir, ni siquiera a los cumpleaños de mis amigos.

**E:** ¿Si bien era algo que querías hacer, era algo que te costaba asumir?

**D:** Sí. Me costó mucho asumir [eso]. Primero en mi familia soy la única que tiene esa adicción al deporte, nadie de mi familia tiene una adicción así al deporte, ninguno hizo nada. Por otro lado, mis amigas lo mismo, son medias vagas, están en otra cosa, de salir todos los días que pueden. Siempre fueron así, por ahí una gimnasia aeróbica y nada más. Entonces, me sentía un sapo de otro pozo ahí, porque por ahí ellas estaban que se iban a algún lado o me gastaban

continuamente. Me decían: “vení La Raulito” [risas]. O si no me decían “gato vení” y eso cuando me iba a mi casa me afectaba, me hacía sentir un poquito mal. Ese año no nadé mucho porque si no, no podía bajar el volumen de los trapecios y de los hombros. Entonces tuve que también bajar un poco el entrenamiento en cuanto a pileta, hasta que bajara por lo menos ocho kilos y después arranqué otra vez.

**E:** ¿Cómo conocés a este grupo de amigas que no tienen esa aficción por el deporte?

**D:** Las conozco del barrio, nos criamos juntas, de la infancia. Y tengo dos amigas, después conocidos muchos. De una me hice amiga cuando lo empezó a cuidar a Franco hace dos años, y él se encariñó tanto con ella que se empezó a quedar a dormir en mi casa y así nos hicimos muy amigas. Ella estudia educación física, está en tercer año. Los viernes por ahí vamos a la casa, aparte ella vive con una hermana y siempre está lleno de gente y, en ese ambiente con ella, me hago bastantes conocidos.

**E:** ¿Cómo es tu relación con tu cuerpo? ¿Hay algo que te molesta?

**D:** Me gusta, no tengo problema, demasiado bien la llevo. Lo que por ahí siempre quise fue marcar los abdominales pero después no tengo drama, podría estar peor.

**E:** ¿Sos de cuidar tu cuerpo?

**D:** Me paso constantemente crema, todo el tiempo me estoy pasando crema, a la noche. Si me olvidé, lo primero que hago al llegar a casa es pasarme crema. Estaba en esto de la natación con minas que eran muy machos y yo no. Si no estoy pintada no salgo, siempre estoy maquillada. Si me ves en la pileta estoy nadando y me vas a ver maquillada.

**E:** ¿Qué tipo de ropa usás?

**D:** Cómoda, con ropa que me sienta cómoda. Por ejemplo, esas remeras grandes no porque de hecho me pasan la zona de las axilas. Como me paso mucha crema, la piel me transpira mucho, así que trato de estar con musculosa para que me sienta libre en los movimientos. Y, si podría venir de short, mejor. Ahora, si tengo que ir al centro, me pongo otro tipo de ropa. Si siento que estoy bien no me importa, si creo que estoy elegante, por ahí soy un desastre, pero si me siento bien no me importa.



## En busca del cuerpo perdido

“El cuerpo es a un mismo tiempo la cosa más sólida, más elusiva, ilusoria, concreta, metafórica, siempre presente y siempre distante: un sitio, un instrumento, un entorno, una singularidad y una multiplicidad.”

Bryan Turner (1989)

La imagen juega un papel preponderante en los jóvenes, que no escatiman en dedicar importantes cuotas de energía en la construcción de la apariencia. En el caso de Daniela, se manifiesta en esa obsesión por pasarse crema, quizá como una fórmula para prolongar la juventud tan apreciada en estos tiempos. Esta actitud constituye un fuerte indicador de la valoración que toma la piel como nexo entre el sujeto y el mundo, esta acción podría representar tanto un cuidado al ser interior como la preocupación por la *carta de presentación* ante los demás. De este modo, podemos observar cómo la piel enlaza y relaciona el mundo interno del sujeto con el universo externo y, es a partir de su cuidado y embellecimiento, donde comienza la construcción de la apariencia (Goffman, 1981).

La balanza siempre está presente a la hora de pensar el cuerpo y sus proyecciones: tantos kilos hacia arriba o tantos hacia abajo. En el medio deportivo la tipología corporal juega un rol decisivo, se clasifica a los competidores por peso en distintas categorías. En el fisicoculturismo el volumen muscular está en relación directa con el peso, así los deportistas incorporan en su representación esta noción de peso adecuado para un determinado tipo de cuerpo. Los regímenes alimenticios varían según la imagen de cuerpo deseado o deseable, aquí también la voluntad individual y la prescripción social convergen en el cuerpo asceta, que minimiza la gula en un sobrecito de edulcorante. Pero es la vestimenta la que tiene la última palabra: “Si me ponía un pantalón elastizado tenía el problema de que parecía un matambre”.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> “La apariencia corporal concierne a todas aquellas características de la superficie del cuerpo, incluidas las formas de vestir y acicalarse, que son visibles a la propia persona y a otros agentes y sirven habitualmente de indicios para interpretar acciones” (Giddens, 1995: 128).

Los atuendos se identifican con los distintos rituales y hasta parecieran incidir en el género: “[...] trataba de no salir a lugares donde me tenía que vestir como una mujercita”. Así el entorno y las amigas se convierten en jueces que pueden dar su veredicto estigmatizador.<sup>4</sup> De este modo, Daniela irá descubriendo que, ante la adopción de cada rol social establecido, deberá seleccionar una fachada particular. La fachada, según Goffman (1981) constituye la dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación.<sup>5</sup>

## Cuerpo universitario

**E:** ¿Por qué elegís Educación Física?

**D:** En realidad, Educación Física siempre me interesó porque me gustan mucho los deportes y me parece que es la base de todos los deportes, porque me gusta el ambiente deportivo. Y después, por otro lado, está también mi abuelo, cuando era joven fue profe de Educación Física. En aquel entonces había cursos chiquititos, acelerados donde los llevaban al Liceo Naval a hacer las partes prácticas y, a veces, hasta lo teórico. Creo que duraba como tres años. Él nació en 1916, ponele que eso haya sido en 1930, 1940 en esa época.

**E:** ¿Qué esperás de esta carrera?

**D:** Me gustaría recibirme y ejercer como profe. Porque me encanta dar clases de natación, enseñarle a los chicos mi experiencia. Voy a ver hasta dónde llego. Fue una decisión difícil, hasta un día antes no sabía si iba a empezar, fue un dilema: si iba a poder con el laburo, no sabía si iba a poder estudiar. Tenía que pedir permiso para salir antes, era todo un dilema. Pero mis compañeros me dieron mucho apoyo y me bancaron para que pudiera terminar el curso de ingreso. Fue bastante incómoda la primera semana porque me sentía sapo de otro pozo. Me costó bastante, pero mis compañeros me daban una mano: había que resumir y estábamos todos resumiendo. No tenía diccionario, entonces por ahí había palabras que no entendía

---

<sup>4</sup> “La importancia de la corporeidad para nuestro sentido del yo es amenazada por la enfermedad, pero también por la estigmatización social” (Turner, 1989: 32).

<sup>5</sup> Goffman (1981) divide la fachada para el análisis en medio (setting), apariencia (appearance) y modales (manner) que nos informan acerca del status social y del estado ritual temporario del actuante.

e iba preguntando por todos lados: “¿y esto qué significa?”. Era una risa porque estábamos todos haciendo el curso de ingreso de Educación Física, porque fue así, movilicé a todo el mundo. Me acuerdo que iban diez días y quería dejar porque me daba cuenta que no daba más. Estaba muy cansada, era mucho sacrificio para mí, de hecho hubo un día que me largué a llorar, porque decía: “no puedo y no puedo”. Me dolía mucho la espalda y sentía que lo estaba descuidando al nene también. Me sentía un fracaso como madre, un fracaso en la facultad y un fracaso porque no estaba rindiendo en el laburo tampoco. Se me juntaba todo.

**E:** ¿Cómo fueron las primeras experiencias en la facultad?

**D:** Estaba bastante desorientada porque nadie te ayuda, nadie te dice nada. Te tenés que mover vos, y nadie sabe nada, nadie sabe cuando te tenés que anotar para cursar, nadie sabe cuándo empieza: sos un barco a la deriva.

## En el laberinto

Daniela comienza el tránsito por la nueva institución, se hace parte de este medio. Incorpora, como llaman muchos ingresantes, el *lenguaje universitario*, aprende las reglas del nuevo juego y su biografía se construye en la trama de los novedosos discursos y prácticas universitarias. En esta *elección* de seguir esta carrera participan sus gustos, sus afectos, su entorno; los cuales también son retroalimentados, según afirmó: “porque estábamos todos haciendo el curso de ingreso de Educación Física, porque fue así, movilicé a todo el mundo”.

Este comenzar a moverse en el nuevo hábitat exige un gasto extra de energía, hay un estrés generado por el no saber: “Te tenés que mover vos, y nadie sabe nada, nadie sabe cuando te tenés que anotar para cursar, nadie sabe cuándo empieza: sos un barco a la deriva”.

Un barco que trata de encontrar un timón, que intenta descifrar el nuevo mapa mientras se hace partícipe de los nuevos rituales. En este marco donde va apareciendo la duda. La duda, como sensación de incertidumbre, se observa como un patrón recurrente en muchos jóvenes que buscan definir una identidad. Esto se manifiesta en las distintas carreras que los chicos atraviesan y en la poca certeza que tienen en llegar a terminirlas. Muchos jóvenes no cuentan con

suficiente apoyo económico; otros que sí lo tienen, no logran ratificar su vocación. Más allá de estos factores, percibimos cierta permeabilidad en las matrices interpretativas y sus formas de acción de acuerdo con estos tiempos vertiginosos, ya no se percibe un objetivo como única vía, sino que el enfoque se daría en forma multipolar. Con lo cual la imagen de profesional es permeable a otras múltiples ideas, de este modo se experimenta cierta sensación de inseguridad o variaciones en la ponderación de las distintas posibilidades, que únicamente pueden sortearse a partir de la toma de decisiones en el hacer cotidiano en este nuevo laberinto.

## **Bibliografía**

- Bourdieu, P. (1994), "L'illusion biographique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62, Paris.
- Goffman E. (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Giddens, A. (1995), *Modernidad e identidad del yo*. México, Península.
- Mauss, M. (2006), *Manual de etnografía*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche F. (1989), *Aurora*. Buenos Aires, Bureau.
- Turner, B. (1989), *El cuerpo y la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Vich V. y Zavala V. (2004), *Oralidad y poder*. Buenos Aires, Norma.



# **Narrativas del cuerpo instituido en la Educación Física universitaria.**

Aldo Román Césaró

## **Presentación**

Los siguientes relatos surgen de observaciones participantes y no participantes, durante el curso de ingreso a la carrera de Educación Física en la UNLP. El tiempo de registro tuvo aproximadamente un mes de duración. Realicé una exploración focalizada como estrategia de indagación, ya que nuestro objeto de estudio estaba definido, y suponía una continuidad en la búsqueda de claves etnográficas referidas al cuerpo y la subjetividad en los jóvenes de la Educación Física que habían cursado la secundaria superior.

A partir de anotaciones registradas en diferentes zonas geográficas, sumé el registro de frases, palabras claves, anécdotas y comentarios de los alumnos. Esta técnica permitió realizar una alternativa hermenéutica, una interpretación posible en los inicios de la cultura universitaria.

El anclaje empírico estuvo centrado tanto en el registro de los diferentes comportamientos corporales de los jóvenes, como en la relación establecida en el escenario de interacción primario, contextualizado por el encuentro inicial y el tránsito en espacios objetivados como puntos de referencias. Concretamente, me refiero a algunos sectores claves en el edificio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y otros en el Campo de Deportes, dos lugares centrales en la vida académica de los estudiantes.

Esto posibilitó ajustar las primeras notas de campo, ya que es amplio el abanico de emergentes fenomenológicos que ellos presentan, que sin una direccionalidad en el enfoque, por parte del observador, estas indagaciones no podrían enmarcarse en el tipo de problemática que nos interesa: la relación que los jóvenes establecen con su cuerpo en un nuevo espacio de apropiación y los procesos de subjetivación que ello implica.

Además, se pueden encontrar algunas comparaciones pertinentes, con respecto de observaciones en prácticas de la Educación Física Secundaria. Este es un parámetro necesario para comprender, en definitiva, desde dónde es posible captar similitudes y diferencias en una práctica en constante transformación subjetiva.

## **Los cuerpos de la Educación Física.**

### **La conquista del espacio**

El primer encuentro con los jóvenes se produce en una de las aulas del tercer piso de la facultad. El edificio es una mole de cemento que posee varios pisos. La estructura dificulta, en algún sentido, las posibilidades de interacción. El silencio parece un bien inalcanzable, la contaminación sonora y visual es una característica singular, de la cual no es fácil evadirse.

La arquitectura universitaria funciona como el soporte técnico de los jóvenes ingresantes en un doble sentido, como técnica y como tecnología; es decir, la disposición del inmueble permite una reacomodación corporal, de las formas de percepción espacial, de ciertas disposiciones y predisposiciones de interacción, para dar paso a una apropiación en esta particularidad que, a su vez, direcciona al joven a la aprehensión de un tipo de saber específico.

En este sentido, se empezarán a reformular maneras de percibir un nueva realidad, y por ende los procesos de subjetivación implicarán, necesariamente, incluir el nuevo lugar de tránsito y ocupación en la cotidianidad de sus días.

Estudiar -propósito tecnológico y disciplinador (Foucault, 1995)- en esta espacialidad, donde todo está amontonado, hace que el bullicio adquiera una sonoridad importante. Los alumnos circulan por los pasillos y las escaleras, a pasos apresurados, ocupan lugares

de paso, le otorgan al cuadro una extraña sensación de confusión ordenada, histérica y sofocante.

Cuerpos que se rozan, chocan, golpean, sin disculpas ni quejas, e invadidos por brazos impertinentes que brindan, en mano, extraños panfletos. El hall de entrada es el lugar donde se expusieron los amplios listados, ahí los jóvenes cotejaron el número de comisión al que pertenecerán. Inevitablemente comienzan a despertar un proceso de transformación subjetiva que estará ligada -entre otras cosas- a la lógica práctica universitaria que comienza a “incorporarse” como una marca sutil, pero constante, práctica menor, “diseminada” y “silenciosa” que opera en el cuerpo y en la subjetividad (Marín, 2000).

El lugar mantenía los carteles de propaganda de las diferentes agrupaciones políticas. Si bien la percepción y la significación que cada uno le otorgue a esta escenografía varían de acuerdo con cuestiones de un orden subjetivo que nos interesa resaltar aquí, es probable que circular por un nuevo lugar despierte inquietudes, ansiedades y expectativas, un futuro incierto y desprovisto de certezas.

¿Cómo serán las nuevas relaciones de aquí en más? ¿Con quiénes compartirán los nuevos momentos de interacción? ¿Qué diferencias y similitudes comienzan a surgir respecto de las imágenes que tenían estos jóvenes, como estudiantes de la secundaria, de la Educación Física?

Una alumna del curso de ingreso expresa su perplejidad frente a la desorientación que le provoca estos primeros pasos, en una cartografía universitaria, en pleno proceso de representación.

“Me resultó difícil encontrar el aula”.

“Estaba medio perdida, menos mal que vine con ella [señala a otra joven]”.

En un clima más distendido, otro joven denuncia las faltas de referencias.

“Esto es un quilombo. No entendía nada. No sabía a quién preguntarle, ni para dónde ir”.

Este deambular se asemeja, en principio, más a un pasaje laberíntico, que al andar despreocupado de quien conoce los territorios y las circulaciones públicas. Otra alumna sostenía lo siguiente.

“Lo que más me llamó la atención es la cantidad de carteles colgados. No sabía muy bien de qué se trataba, ni qué



veníamos a hacer. Cuando me anoté en Educación Física, no pensé que tenía que venir a cursar acá. Esto es gigante, mi escuela es chica. Encima no conocía muy bien la ciudad, me perdía un poco afuera, te imaginás acá adentro”.

Los espacios a descubrir despiertan un sinnúmero de especulaciones, la confrontación entre la realidad de lo posible y lo no pensado genera un estado de incertidumbre, que recién después de caminar durante un largo tiempo y de recorrer las diferentes “zonas”, esa impresión inicial comienza a tomar formas más familiares...un aula, los pasillos, el bufé comienzan lentamente a ser parte de una geografía en la que la identificación con los objetos que la regulan cobran un sentido diferente al inicial.

## **Cuerpos escindidos. Tensiones entre la teoría y la práctica**

Algunas diferencias con la Educación Física en la Secundaria se hacen notar, por ejemplo, en la relación subjetiva y corporal que posibilita la permanencia en un mismo escenario, el patio escolar, un club cedido para dar clases o un CEF.<sup>1</sup> En el espacio universitario esos espacios conquistados anteriormente, están en proceso de apropiación.

Otra situación está dada por las diferencias entre cuestiones eminentemente teóricas y prácticas, que se encuentran yuxtapuestas, por la propia lógica de la forma de aprehensión del saber disciplinario de la Educación Física. En otras palabras, la escisión entre teoría y práctica aquí se hace discursiva y de hecho. Esto se hace presente en un medio áulico-académico, en el que estarán el tratamiento de temas teóricos abordados desde el análisis abstracto conceptual de las prácticas corporales y motrices. Este enfoque encuentra su opuesto, en otro escenario donde se fomenta la puesta en acción de las prácticas corporales y motrices desde una intervención más instrumental porque implica un compromiso directo del cuerpo puesto en situación de experimentaciones corporales y prácticas.

Esto se encuentra en permanente tensión, a partir de lo que los propios jóvenes dicen, sobre todo en instancias en que los teóricos

---

<sup>1</sup> Se trata del Centro de Educación Física (CEF). En muchos pueblos del interior, esta institución permite una fuerte identificación respecto

se comienzan a dar en el mismo campo de deportes. Estas resignificaciones espaciales y de prácticas, que podríamos denominar discursivas y corporales, permiten escuchar reflexiones sobre cuerpo.

El “teórico” de la Educación Física en la secundaria, que suelen darse por los días de lluvia, o algún otro motivo, es sumamente resistido, incluso algunas ocasiones se llega a negociar, sin consultar las decisiones de los profesores, el retiro de los alumnos a sus hogares. En el ámbito universitario, el tratamiento y el análisis de textos condiciona una mirada completamente diferente. Un alumno preguntaba: “*¿vamos a ver reglamentos de los deportes?*”, de esta manera vinculaba los aspectos teóricos a la reglamentación de algún deporte.

Sin embargo, en algunos registros escritos confeccionados por los propios alumnos, Cristian sostenía lo siguiente a propósito de lo móviles que los llevaron a estudiar esta carrera.

“Estudio Educación Física por varios motivos, entre ellos que durante la primaria y secundaria nunca tuve un profe que me enseñara a hacer gimnasia o a hacer otro deporte que no sea handball o voley en el mejor de los casos. En consecuencia, las clases se volvieron monótonas y reiterativas. Durante los años que jugué en las inferiores al fútbol, nunca me enseñaron la importancia de la elongación. Le preguntaba al profe si las hacía correctamente, ‘cuando tengamos teórico lo vemos’, me decía, pero casi nunca tuvimos. Ya tenía 17 años y los músculos acortados. Desde los 7 años hasta el momento, cuento con varias lesiones musculares”.

Deporte, monotonía y lesiones por falta de saberes teóricos se incrustan en el cuerpo de Cristian de diferentes maneras y le reclaman a la Educación Física en su historia. La elección de la carrera le parece un lugar seguro para darse el mismo sus propias respuestas, que según parece reclamaba sin éxito. Es un joven verborrágico y efusivo, no hace ostentación, pero es uno de los pocos que llega al Campo de Deportes en moto, casi siempre con atraso, despeinado y un estilo informal. Intenta llamar la atención de diversas maneras. Juega al fútbol en un club de liga amateur, a veces camina con cierta dificultad, haciendo notar a los demás que sus molestias corporales

son producto de golpes sufridos en otro lugar. En esas ocasiones, aprovecha las eventuales preguntas de sus compañeros para contar quién es.

## **Los cuerpos en el aula. Las técnicas de la comunicación corporal**

Los jóvenes entran silenciosos al aula, los varones dejan pasar primero a un pequeño grupo de chicas, quienes parecen bastante más confiadas que sus compañeros. (Ellas se apropian inmediatamente del espacio, se agrupan en el centro, los varones comienzan a ubicarse por las periferias). Estas ubicaciones muestran el límite de las relaciones presentes entre varones y mujeres, al principio. La manera de sentarse denota formas de comportamiento diferentes: en las mujeres, la postura que adoptan es adecuada a la posición de las incómodas sillas; en los varones en cambio, desde el primer día buscan una posición más relajada.

En la primera clase teórica, comienzan las presentaciones de rigor entre docente y alumnos, se realiza un breve comentario acerca de qué se trataría el curso de ingreso a la carrera. Esto es motivo suficiente para que circulen por lo bajo diferentes tipos de comentarios. Los jóvenes resolverán, paulatinamente, muchas de las angustias iniciales, buscando apoyo entre ellos. Las preguntas administrativas al profesor -incluso aquellas personales- llevarán un tiempo más en hacerse, estarán mediadas por el nivel de confianza que se alcance.

Si bien la mayoría del grupo permanece callado, recién después de insistir en la importancia de evacuar sus dudas para poder comprender mejor la lógica y el funcionamiento de esta experiencia académica, algunos entran en un clima de mayor seguridad que se observa a partir de una comunicación corporal que parece más liberada. Se ríen, se levantan para hablar con otros, se saludan por encima de las mesas o establecen con señas manuales, gestos de aprobación, por alguna cuestión a resolver, presente o futura.

De todas formas, las chicas se atreven a realizar las primeras preguntas. El pequeño grupo ubicado frente al escritorio rápidamente ocupa el centro de la escena, piden permiso para ir al baño o comprar un café. En el próximo encuentro, aparece en escena un objeto cultural de alta significación, mediando lazos de comunicación en

construcción. Se observan las primeras rondas de mate, que construyen y gestionan nuevas interacciones. Otra vez el cuerpo y los objetos participan de estas acciones de intercambio en un contexto que no tiene ni la rigidez de la escuela, ni la flexibilidad de un espacio libremente elegido, pero en el que se reorganizan las maneras de percibir el mundo.

## **Los cuerpos nobles. Los que se exponen y las que se esconden**

Las clases del curso de ingreso se dictan en forma alternada en aulas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en el Campo de Deportes de la Universidad Nacional de La Plata.

Desde un primer momento se podría sospechar, en las observaciones y las evaluaciones realizadas en el curso de ingreso, quiénes poseen un capital corporal más ligado al campo específico de la práctica deportiva y quiénes no (prejuicio que a la hora de anotar descripciones relevantes podía jugar en contra ya que mi historia motriz encuentra,<sup>2</sup> en cierta arbitrariedad inconsciente, más relevantes algunos registros que otros).

La planificación de la clase era con pelotas de básquet, en la cancha correspondiente. Luego de la “entrada en calor”, comenzamos con la parte específica. Previamente se habló de que estas clases tenían un objetivo claro: que pudieran pasar con éxito las evaluaciones propuestas para ingresar a la carrera de Educación Física.<sup>3</sup>

Al finalizar la clase, todos se sentaron en un extremo de la cancha y se les preguntó como se habían sentido. Las respuestas eran afirmaciones desde los siguientes aspectos.

“Bien, sin problemas”.

–“Me tiró la pierna, aquí arriba” [se tomaba el cuádriceps, como si tuviera una lesión].

---

<sup>2</sup> Bourdieu (1990) da cuenta de una categoría conceptual que llama capital, que puede ser cultural, simbólico, social. Asimismo es interesante la noción de *capital corporal* desarrollada a partir de este concepto, por Uro (2006) en el artículo “Capital simbólico e investigación”. Por otro lado las propias matrices de formación, de quien observa aquí juega un rol crucial.

<sup>3</sup> El curso de “nivelación” del 2007 para ingresar a la carrera de Educación Física en la UNLP si bien no era eliminatorio, suponía que los alumnos rindieran satisfactoriamente una serie de evaluaciones teórico-prácticas, para luego comenzar a cursar las materias obligatorias.

“Por ahora, no me duele nada, mañana vemos”.

“¿Todas las clases van a ser así?” [en tono de queja].

Se realizó una breve conversación sobre los fundamentos de la clase. Las quejas estaban vinculadas con el dolor y el movimiento. La práctica corporal supone una relación constante con algún tipo de esfuerzo, las sensaciones subjetivas que ello implica pueden ser motivo de quejas o incrementar rasgos de comportamientos que vinculen ese esfuerzo con el goce o la adulación.

La mayoría de los varones demostraban una cierta tendencia a potenciar sus “experiencias motrices”. Es decir, no era gratuito el hecho que saltaran cuanto más alto pudieran, aumentarían la velocidad cuando era necesario. Mantenían un nivel de predisposición llamativo: corrían las pelotas cuando se iban lejos y colaboraban fundamentalmente con las compañeras, explicando o bajando la intensidad de los esfuerzos, casi de manera paternalista.

Siempre tenían una actitud de entrega, intuyo que esto, de algún modo, operaba como una forma de seducción, que se manifestaba en la demostración de esta práctica. Este comportamiento corporal, al menos por parte de los varones, empezaba a funcionar como una posibilidad para mostrarse, hacerse ver. Allí se manifestaba un tipo de vanidad inconsciente, en el giro, el pase, el lanzamiento, en llegar primero. Lo agonístico implicaba un interés que superaba la emoción del juego por la competencia, para instalarse como un recurso, un interés *ad hoc*.

A modo de ejemplo, presento un recorte de algunas observaciones realizadas, que tal vez puedan graficar mejor estas apreciaciones.

Martín y Juan trabajaban en parejas, en ambos, había diferencias y semejanzas interesantes, Martín es deportista, jugador de rugby de un club de renombre, lleva la “marca” del deporte que practica. Se le nota en el uso que hace de los “productos deportivos” (el pantalón corto y las remeras de rugby forman parte de su vestimenta cotidiana),<sup>4</sup> quizá no posea el estereotipo clásico de un jugador de este deporte, no es muy grande, aunque para el puesto en el que, juega

---

<sup>4</sup> Bourdieu sostiene que los “productos deportivos” conforman el universo de las prácticas y consumos deportivos disponibles y socialmente aceptables en un momento determinado (Bourdieu, 1990: 193).

según él mismo dice, “*está bien*”.

Su corporalidad la manifiesta expresamente como alguien que “*se dedica al deporte*”, por lo tanto ningún gesto técnico, ninguna prueba corporal, lo podría dejar en evidencia de que no está preparado, su vestuario corresponde a marcas de ropa reconocidas como de “primera” en el imaginario consumista.

Juan es, en algún sentido, bastante diferente, sin embargo comparten puntos en común. El vestuario no parece preocuparle, no tiene ni la pulcritud, ni el cuidado o el detalle de la combinación de colores: su indumentaria es ocasional y sin logotipos visibles. Tiene algunas dificultades de coordinación, según uno de sus certificados médicos afirma que es un “paciente neurológico”, pero puede realizar actividades físicas.

Juan hace el doble en todo, atento y enérgico compite con Martín, lo mira de reojo cuando realizan actividades, como midiendo sus fuerzas. Cuando están juntos en alguna acción, se potencian. Por esta afinidad, parecen afianzar a lo largo de las clases, un vínculo sostenido.

En la Escuela Secundaria, las manifestaciones de la corporalidad en relación con el esfuerzo no aparecen ligadas al “mejor intento” sino que por el contrario, quienes logran pasar desapercibidos –escondiéndose en el baño o armando una buena excusa para no hacer actividades– permite el reconocimiento de los demás como una buena acción para zafar de lo impuesto, situación que no solo es percibida en las clases de Educación Física, sino también frecuentemente en el resto de las asignaturas. De todas maneras, para aquellos que la Educación Física es una materia que realizan con cierta preferencia, tanto en la secundaria como en la carrera de Educación Física, aparece como una continuidad la idea que quien se destaque en algo (jugar bien, correr rápido, ser flexible, fuerte o coordinado, tanto en la fluidez de un movimiento deportivo como un paso de baile) ocupe una posición estratégica sobre el resto del grupo.

Entre las chicas podía observarse quienes tenían cierta historia deportiva en juegos de pelotas y aquellas que no lo tenían –incluso se podían inferir quienes practicaban el básquetbol propiamente como deporte–. Algunas manifestaron que nunca habían realizado en las clases de Educación Física una práctica con tantos elementos. De alguna manera, esto también funcionaba como excusa para justificar

lo que ellas consideraban como un “bajo rendimiento”, hasta ese momento llamativamente no se había hablado nada al respecto, es decir, que hubiera un “rendimiento a priori” que debían cumplir.

Las mujeres tenían una tendencia generalizada a usar ropas holgadas y discretas, en ningún momento aparecía la indumentaria insinuante de las jóvenes del secundario, quienes muestran remeras cortas y ajustados pantalones, tapándose igualmente con un sueter hasta que dure la clase. En este recinto esa provocación, es cosa del pasado, parece que desde un principio todas *saben* cuáles son las reglas para jugar el juego del cuerpo femenino.

Las mujeres también desarrollaron una actitud de esfuerzo constante, como si todo el tiempo estuviesen demostrando que están en condiciones de ser “admitidas” al grupo de competencias, mediados por indicadores expresivos del cuerpo, en motricidades técnicas especializadas.

## **Cuerpos móviles. Ubicaciones centrales**

Nuevamente el escenario modificó el clima de la clase. Un par de chicos –varones y mujeres– comentaron que estaban algo doloridos, que hacía un tiempo que no hacían “nada” y que el trabajo con pelotas los había dejado algo molestos. Luego de un par de comentarios triviales entre todos, las expresiones de dolor corporal se hacían quejas hacia la práctica, aunque la excusa era, otra vez, “la falta de entrenamiento”.

Por ello, se trabajó con uno de los textos propuestos, que muy pocos habían leído. Aclaraban que, si bien no era difícil, era algo extenso y no estaban acostumbrados a leer tanto, que “preferían la parte práctica a la teórica” y por qué era necesario leer esos artículos, etc En este sentido es interesante destacar que los jóvenes ya comienzan a incorporar una clasificación de las propuestas del profesorado que la rotulan de clases teóricas y prácticas.

Asimismo los dualismos de la Educación Física, pueden personificarse entre docentes y entrenadores. Es decir que sus modos de nombrar dilemático, son parte de discursos que operan en el orden discursivo de la EF. Algunos de estos “reproches” mantenían cierta continuidad con los discursos típicos de los jóvenes del Secundario.

Luego de este episodio, comenzaron a tomar el control de la

clase un reducido grupo de alumnos, en especial mujeres, lentamente empezaron a perfilarse los comportamientos de cada uno –conocerlos por sus nombres ayudó a reducir la distancia inicial–.

En esa clase, los debates se produjeron a instancias del texto leído, de allí a cuestiones referidas al juego, al deporte. Aquí surgieron nuevamente cuestiones relativas a la identidad deportiva de los alumnos, que si bien aparecía implícita en los debates producidos, cada quien tomaba partido por una posición u otra, siempre mediada por la preferencia a una práctica corporal determinada.

En esta instancia, quien tenía un manejo discursivo más fluido para transmitir ideas no era precisamente una joven identificada con el deporte, sino con las danzas. Comenzó a perfilarse como una alumna comprometida con el análisis de los artículos y su discusión. En este sentido, Sabrina afirma:

“En realidad ha sido mi paso por el teatro y comedia musical, lo que despertó en mí la necesidad de jugar y seguir jugando durante mucho tiempo. Debido a esto decidí estudiar Educación Física, donde la gimnasia, juego y los chicos están presentes. Más allá de estas formas de expresión corporal (como también lo ha sido la danza) estudio canto lírico y también tuve 3 años de expresión corporal”.

Mariana también se perfilaba como una de las “identificables”, no estaba en el centro de la escena, ocupaba un lugar periférico aunque se mostraba sarcástica y con una actitud soberbia respecto de cuestiones de índole práctica.

“Qué es juego y qué no es una cuestión personal. Yo puedo jugar y vos no te das cuenta. Yo cuando juego al voley juego para ganar, eso de jugar por jugar, no te lo cree nadie”.

Continúa diciendo con un tono de enojo y cierto fastidio en otro momento:

“En cuanto a mi paso por el sistema Polimodal, no influyó en mi decisión por la elección de esta carrera, no solamente por el déficit del conocimiento adquirido, sino también por la particular forma de enseñanza que poseen las instituciones polimodales en la actualidad. Mi decisión se debió a mi interés personal que tenía desde la niñez hasta la educación física, el fútbol y el voleybol”.



## **Cuerpos-sujetados. De la cultura escolar a la universitaria**

Esta vez el lugar asignado para el desarrollo de las actividades del curso de ingreso, era un playón de cemento de 20 por 40 m, justo al lado de un edificio donde se realizan prácticas gímnicas (gimnasia artística, entre otras) conocido como el Partenón (una estructura que imita, en menor escala, la colosal arquitectura griega). La particularidad de estos lugares de acción permite brindar no solamente especificidad al tipo de práctica, sino que configuran tipos de relaciones específicas. En varias oportunidades, las escaleras de este edificio o los zócalos de la cancha contigua ofician como tribunas para que interlocutores avezados ocupen el centro de atención con historias o anécdotas vividas. Los jóvenes llegaban, en general, antes del comienzo de las clases y esos minutos eran aprovechados en este sentido.

Sara, una joven que había sido alumna mía en la escuela secundaria, se encontraba como espectadora escuchando a un verborrágico compañero. A simple vista, no había nada que la distinguiera del resto de sus compañeras. Su vestuario coincidía plenamente con el esperado para ser una alumna de un profesorado de Educación Física, a pesar de su reciente incorporación a la carrera: equipo deportivo de algodón, pelo largo atado, zapatillas tenis, combinado pero de colores sobrios.

A diferencia de lo que se observaba en el inicio de su paso por la escuela secundaria, Sara usaba ropas que la diferenciaban del resto, aunque nunca eran lo demasiado indiscretas como para llamar la atención de manera provocativa. En esta ocasión, unos llamativos pantalones tres cuartos le daban, junto a un pulóver de algodón cortado a media manga y unas zapatillas escritas con indescifrables inscripciones o los cordones de colores, le otorgaban cierta singularidad. El corte de ropa de un jugador callejero de estos tiempos, era el modelo que mas se le parecía.<sup>5</sup>

Prácticamente ella estuvo *peleada* con la Educación Física y verla hoy aquí, sin dudas, despertaba cierta curiosidad. Si bien

---

<sup>5</sup> Me refiero a los malabaristas y los saltimbanquis que se encuentran, por ejemplo, en la ciudad de La Plata, generalmente en los semáforos. En ellos es posible advertir un tipo de vestimenta en común, muchos también comparten el peinado “rasta”.

era una joven que disfrutaba del movimiento, sobre todo aquellos relacionados con lo circense y lo expresivo, renegó algún tiempo con la Educación Física deportiva. Logré preguntarle ¿por qué estudiaste finalmente Educación Física? Lacónicamente, respondió:

“Y si no ¿qué iba ‘a ser’?”.

Denisse era alumna del tercer ciclo de la EGB de una escuela céntrica, aunque por el paso del tiempo, no podría establecer sus particularidades específicas. Solamente recuerdo que el grupo de chicas al que pertenecía el curso, eran particularmente muy dinámicas y la mayoría practicaban actividades corporales extraescolares.

Esto afirmó cuando le pregunté: ¿recordás algo de la Educación Física en tu paso por la escuela secundaria?

“Estuvimos deambulando por varios lugares, pasando del patio de la escuela hasta los clubes de los alrededores, y finalmente nos quedamos en uno. Cerca de fin de año, también tuvimos que irnos por culpa de un exhibicionista. Hubo una denuncia...y fin de clases. Estuvimos en el Poli, en el CEF”.

Luego de estos años, la pregunta fue: ¿por qué quisiste estudiar Educación Física?

“Siempre me gustó Educación Física. Además sigo jugando al cesto y me gustaría dar clases en las escuelas, aunque se que las cosas están medio, medio ¿no? Y..., como que no hay mucho trabajo, que está difícil. Pero, bueno, por ahí puedo conseguir en algún club o gimnasio”.

Denisse vislumbra, un panorama complejo, en relación con su proyección laboral, sin embargo sostiene que piensa que no se equivocó, aunque sus dudas persistan.

Un curso introductorio solo permite mostrar un aspecto parcial de la vida académica. Los pasos iniciales proyectan una perspectiva de futuro, aunque siempre mediada por las contingencias, los imprevistos, el acompañamiento familiar o la soledad de la empresa iniciada y el deseo de continuar o no en la disciplina elegida. Denis-

se cuenta el peso de su historia deportiva en la elección de estudiar Educación Física, sin embargo proyecta su futuro profesional como docente, aunque desconfía de las posibilidades de acceso laboral en ese campo.

## **Cuerpos migrantes. Entre nativos y recién llegados**

Los jóvenes comienzan a ubicarse en grupos, en diferentes lugares que han sido paulatinamente apropiados. Llegan, se saludan con un beso hombres y mujeres; aquí aparece otra diferencia respecto de los rituales del saludo, en el Secundario no es habitual que entre los varones se saluden con un beso en la mejilla: allí la forma más común es la de las combinaciones con dos saludos de manos, al apretón de manos convencional se finaliza deslizando las manos como si realizaran una pulseada (también he observado otros más complejos, pero responde más a técnicas barriales, que al de los contextos educativos más formales).

Entre ellos se hacen burlas por diferentes motivos, como las clases son temprano, muchos no pueden disimular las caras de dormidos. Esta languidez también se hace manifiesta al empezar las actividades del curso de ingreso, aquí nuevamente las chanzas vienen por el lado de las conductas nocturnas: “¿qué habrás hecho anoche? ¿Por dónde habrás andado?”. Nuevamente las escaleras del Partenón y unos bancos y mesadas de cemento al costado de un bufé permiten estas juntadas grupales.

Este último espacio permite una forma de relación particular, es un lugar que comienza a ser apropiado por los jóvenes ingresantes, pero que ya es un tránsito común entre los alumnos de los años superiores.

La grupalidad se consolida, se afianzan los lazos de comunicación, mediados por la posibilidad de compartir una vianda rápida, las mesas se juntan, se congregan. El bullicio generalizado de los más variados tipos de comentario le otorgan una sonoridad especial, una Torre de Babel en la que el idioma en común está, de alguna forma u otra, limitado por la experiencia de cursar diversos ejes de Educación Física I. Los comentarios del inicio, que denotaban un estado de incertidumbre, toman un matiz cargado de ironía, aprobaciones y hasta desconfianza. Los profesores empiezan a ser parte de las conversa-

ciones: el fantasma de la aprobación y las medias del rendimiento esperado solo se apaciguan con alguna que otra confirmación de que el curso no es eliminatorio.

El escenario descrito es un snack, que no solo permite comer y beber algo de paso, sino que además los docentes, entre otros, brindarán información necesaria para los estudiantes, en un collage de papeles escritos sobre dos grandes pizarras en las paredes laterales del fondo; para aquellos que cursan las materias del “campo”, es un punto de observación obligado.<sup>6</sup>

La uniformidad del vestuario de los jóvenes es un indicador del tipo de prácticas que realizan. En el sentido común, la ropa deportiva denota la idea de que se trata de profesores de Educación Física o bien de jóvenes deportistas, esto lleva a establecer que la ropa identifica a los sujetos con el tipo de actividad que desarrollan. Sin embargo, en las clases teóricas, los alumnos – sobre todo las mujeres– usan ropas informales zapatillas y vaqueros con remeras estampadas; los varones persisten en el uso de pantalones cortos, también deportivos o bermudas comunes en las playas, por último, remeras y gorras completan el vestuario. No aparecen particularidades importantes para rescatar, ni pelos parados, ni rastas, el peircing existe pero de manera sutil, al igual que los tatuajes.

De a poco comienza a gestarse un proceso de homogenización del vestuario, que identifica a los jóvenes estudiantes de la carrera con una manera particular de vestirse, pero también con una manera andar, un porte, una serie de comportamientos rituales, que serán paradójicamente incorporados más allá de las técnicas atléticas y los gestos deportivos. El uso de algunas expresiones comienza a modular aspectos de una forma de hablar cargado de usos técnicos. Este proceso reproduce los códigos del lenguaje de la Educación Física dentro de un marco de naturalización de ciertas prácticas, que implican ne-

---

<sup>6</sup> La carrera de Educación Física en la UNLP tiene la particularidad que se cursan las materias teóricas en la Facultad de Humanidades y las prácticas en el Campo de Deportes de la misma institución. Este tránsito entre un escenario y otro configura un tipo de relación institucional caracterizada por un *hiatus* entre la teoría y la práctica, esto en algún punto dirige el conocimiento específico de la disciplina hacia un saber fragmentado. Sospecho que potencia un tipo de dualismo que desde algunos discursos precisamente teóricos se intenta minimizar. Cuerpo-alma y práctica-teoría se instalan como categorías de debate a lo largo del trayectoria académica de los alumnos.

cesariamente una relación diferente hasta entonces, con el cuerpo (y en tanto este como unidad del sujeto) con la propia subjetividad de los jóvenes.

En las situaciones observadas y afirmaciones recopiladas aparecen las diferentes vivencias relacionales e históricas de los jóvenes que vinculan a las prácticas deportivas, gimnicas y de la danza, al acercamiento con formas de movimientos o técnicas en el sentido de Mauss (1991).<sup>7</sup> Configura subjetividades moldeadas a partir de las diferentes formas de contacto con el entorno vital, en el que las relaciones parentales, las tradiciones barriales y escolares, los grupos de amigos y la influencia de los medios de comunicación estructuran un *mix* de hábitos sociales y culturales en constante redefinición. La cultura universitaria se suma a este collage de imágenes y representaciones para volver a modelar, de forma inacaba y permeable, nuevas maneras de identificarse con los otros y con los objetos. Un mundo de signos significantes, que esperan cobrar sentido en la medida en que los sujetos juveniles atraviesen con su propio bagaje cultural el paso por las prácticas de la Educación Física.

## Bibliografía

- Mauss, M. (1991), *Sociología y antropología*. Madrid, Técno.
- Marin (2001), “El discurso y la imagen”, en Chartier, R. (2001), *Escribir las prácticas*. Buenos Aires, Manantial.
- Bourdieu, P. (1990), *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo.
- Uro, M. (2006) “Capital simbólico e investigación”, “Una nota sobre el capital corporal”, en *EF&C Revista Educación Física y Ciencia*. La Plata, FHyCE.

---

<sup>7</sup> Según Mauss (1991: 337), una técnica corporal es la “forma en que los hombres, sociedad por sociedad hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional”. Y agrega: “denomino técnica al acto eficaz tradicional”.

## **Rasgos de otros cuerpos e instituciones.**

Gabriel Cachorro

### **Figura corporal.**

En la vida universitaria, el uniforme deja de ser un elemento de conflicto. Las sugerencias en el despliegue de prácticas corporales y motrices que comienzan a incorporar los jóvenes en los cursos de ingreso o nivelación atienden a consejos prácticos. No usar anteojos, no llevar piercing en zonas del cuerpo involucradas en las situaciones motrices, tener el pelo recogido para concentrarse en la ejecución de los movimientos solicitados, evitar la participación en la clase de Educación Física con el buzo atado a la cintura. Enfatizar el empleo de ropa cómoda, holgada que colabore con la ergonomía de las actividades corporales. Como puede apreciarse, la discusión es otra. La diversidad de prácticas corporales en la que deben participar los sujetos juveniles de la Educación Física plantea particularidades de acuerdo con el contenido deportivo. Por ejemplo, en el caso de la natación, las medidas de seguridad, higiene y pudor se transmiten en los natatorios, aconsejando a las nadadoras usar malla de cuerpo entero, antiparras, gorra, ojotas. En el caso de los varones, los señalamientos apuntan al uso de mallas pertinentes para los desplazamientos acuáticos, cuestionándose, los bermudas holgados o las provocativas zungas.

La composición de la figura corporal evidencia un conflicto por los distintos encuadres que configuran la institución universitaria. En el caso del estudiante de Educación Física, su cuerpo es un

*camaleón* que se mimetiza con el paisaje universitario de ocasión. El aula tiene sedimentado una historia de pactos secretos que devienen en un presente actualizado, donde los asistentes intervienen en los rituales sociales con una hexis corporal distinta a la que exige el campo de deportes, la facultad de medicina, el natatorio. A cada recinto del encuentro social le corresponde una indumentaria específica. Las traslaciones de un casillero social a otro, organizados durante un día ordinario de la vida cotidiana, pone en conflicto la presentación pertinente de los ropajes para el contexto de participación social. Más aún si a estos casilleros de la vida social se les incluye la entrada y la salida de ámbitos laborales que tal vez exijan trajes, mamelucos, uniformes acordes con las tareas desarrolladas.

La interpretación de los modos pertinentes de presentar la figura corporal ante otros señala procesos de lectura de lo más heterogéneos. En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación puede registrarse la presencia de alumnos de la carrera de Educación Física que llegan a los exámenes finales en musculosa y ojotas. La ropa constituye un elemento muy importante en la ponderación del evaluador. La ropa es un significante que moviliza las “tipificaciones” (Schutz, 1974) de los docentes. Es un elemento de cuidado que tiene relevancia diferencial según las preferencias de los jurados. La ropa formal, informal, los trajes, los conjuntos deportivos, las insignias, los uniformes policiales, entre tantas variables de presentación, tiene peso en la definición de las percepciones y representaciones sociales de los interlocutores. Existe un silencioso código de comunicación no verbal estampado en la ropa, que opera en la elaboración de un dictamen. La ropa es un elemento de identidad corporal, de pregnancia, complicidad, rechazo, miedo, cautela, desconfianza, homofobia. La composición contingente de la ropa, su combinación de texturas, colores, diseños gravitará en la opinión de los otros.

Las curiosidades posibles de relevar a partir de la vestimenta se reitera, año tras año, en la asistencia al campo de deportes de algunos casos aislados de alumnos que se acercan en jeans y zapatos. También el caso de mujeres con uñas largas posibles de ser rotas en el juego y rostro maquillado que puede mezclarse con la transpiración del corredor. Los encuadres suelen ser obvios y claros aunque suelen registrarse eventuales desubicados, fuera de encuadre. En estos ca-

sos, luego de reiteradas sugerencias y asesoramientos, ajustan en el bastidor privado, la presentación de su cuerpo con ropa a los requisitos implícitos de la institución de referencia.

### Foto “postura deportiva”



### Recorridos y paradas

El egreso de la escuela secundaria y el ingreso a la institución terciaria produce cambios en las estructuras de la vida cotidiana. La repetición diaria de los surcos que integran en la ruta, la escuela, la casa de la novia y la casa propia o los caminos costumbristas de casa, escuela y esquina de barrio, por dar dos ejemplos, se alteran. La situación de cambio institucional moviliza además una brutal desestructuración del orden continuo y previsible de los eventos diarios. Los sujetos juveniles inauguran nuevos recorridos que, con el tiempo, se convertirán en recorridos habituales.

El trazado de nuevos periplos biográficos inaugura nuevas paradas y ritmos de vida. La alteración del orden impacta en los sujetos juveniles de múltiples maneras. La ruptura de secuencias monótonas y cíclicas, poseedoras de un orden continuo e ininterrumpido



de días, semanas y meses, es vivido por cada persona en modos de apropiación relacionales y subjetivos. En algunos casos, significa una revolución y una crisis de la seguridad ontológica. Las certezas, a las cuales estaba acostumbrado, si se derrumban pueden desencadenar incomodidades existenciales que demandan bastante tiempo para reubicarse encontrando lugares en el mundo. En otros casos, puede significarse como una experiencia fantástica, asumida como una aventura exploratoria de un mundo institucional nuevo que depara sorpresas sin parar, azares y contingencias en su devenir.

El pasaje de una institución a otra exige un proceso de adaptación a una nueva realidad, que expone las estrategias de resolución “activa y pasiva a la realidad” (Schvarstein, 1992: 38); es un desafío a la reorganización de los actos que en su conjunto llenan la agenda de nuevos planes y actividades de un sujeto juvenil. La institucionalización es progresiva y cada sujeto juvenil encontrará nuevas autopistas y delineará surcos cotidianos reemplazando los anteriores.

Las “sedes” (Giddens, 1984: 166) son nuevas, las mudanzas provocan reelaboraciones. Un escenario institucional se abre a la entrada de nuevos moradores. Los espacios con sus muros, objetos, árboles, calles, habitaciones constituyen un mundo externo que, en el plano de la experiencia de cada novato, empieza a conocerse y traducirse con la idea de transformarlo en un sitio geográfico cómodo para sentirse a salvo. Los sujetos juveniles buscan la mejor manera de habitarlo y sentirlo como propio y no como extraño.

La intromisión en una nueva experiencia cotidiana ofrece sedes en distintos puntos geográficos de la ciudad: el natatorio, el campo de deportes, el edificio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Medicina, el Jockey club, la biblioteca, el bufé, el centro de estudiantes. A los sitios de encuentro social que diagrama la carrera de Educación Física, se suelen incorporar nuevos sitios u organizaciones sociales que pueden ser el resultado de nuevas relaciones humanas. Un nuevo club, una plaza, un ciber, la casa grande de un sujeto juvenil anfitrión, las pensiones de estudiantes del interior pueden marcar sendas privadas muy personales de cada sujeto. En ciertos casos, algunos sitios de reunión social de la etapa secundaria se mantienen con visitas esporádicas a las escuelas.

Se pueden establecer procesos diferenciales en quienes pro-

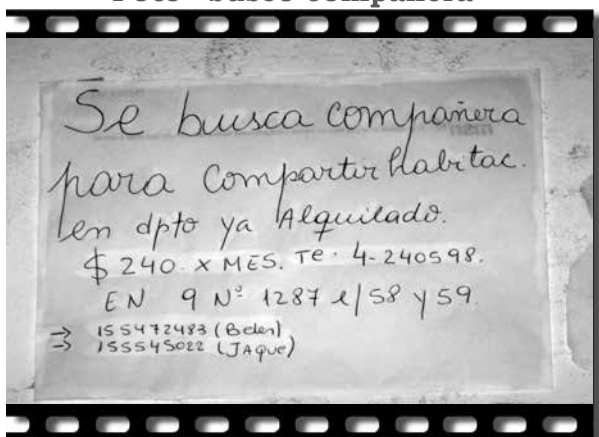
ceden de pueblos de la provincia de Buenos Aires. La cultura urbana que ofrece una ciudad universitaria también entrega una distancia geográfica con amigos y familiares del pueblo. Suprime las relaciones cara a cara de alta frecuencia y con ello en muchos casos, genera estrategias de cursada que dejan libre los fines de semana para realizar viajes al pueblo de donde ellos son originarios.

En otro orden, los medios de transporte que muestran los alumnos ingresantes a la carrera de Educación Física son la bicicleta, la moto, escasos autos, y líneas de colectivo novedosas para estudiantes cuyos pueblos de origen no ofrecen estos servicios públicos.

La apropiación de los nuevos lugares de la vida universitaria se *hace practicando* el lugar. Los observadores podemos identificar las nuevas circulaciones de flujos de personas en una sesión diaria. Las procesiones masivas de pequeños grupos de estudiantes desplazándose del campo de deportes luego de finalizar la clase al aire libre, las movilizaciones de cuerpos juveniles hacia la facultad para tomar otra clase en un recinto cerrado, es un camino que se repite y se graba de memoria.

En este sentido, existe una reestructuración de la vida cotidiana. Hay un proceso de descubrimiento de los nuevos sitios por habitar. Se identifican diversas estrategias de adaptación a una situación de cambio ante la irrupción de un nuevo mapa de relaciones. Hay territorios por conquistar y cofradías para estar a salvo.

### Foto "busco compañera"



## Lenguajes y códigos

La entrada a la Universidad Nacional de La Plata coloca al recién llegado en una institución con otros interlocutores. Las expectativas sociales de los estudiantes de Educación Física empiezan a confrontarse con los profesores de distintas materias con un código de comunicación y un repertorio especializado de palabras. La familiarización con los jóvenes militantes de centros de estudiantes que se acercan ofreciéndose de mediadores o intérpretes de los primeros pasos de los ingresantes a la Universidad explican las bondades de la agrupación estudiantil en el uso de los derechos de alumno en el transcurso de la estadía universitaria. La protesta materializada en una marcha, el reclamo colectivo, la escritura de petitorios, las citas para asambleas, la planificación de cortes de calles y la organización de clases en la senda peatonal, la lucha por materiales deportivos, nuevas instalaciones, revisión de parciales, defensa de malos tratos, apertura de comedores universitarios, subsidios, becas, entre otras circunstanciales metas, empiezan a invadir con palabras e imágenes las cabezas de los jóvenes.

La composición del plan de estudios de la carrera de Educación Física ofrece una diversidad de materias cuyos contenidos exigen lógicas de comprensión muy diferentes. Los contenidos y las formas de la filosofía, la anatomía, la didáctica y el basquetbol, por citar un catálogo resumido de asignaturas variadas, exigen una capacidad políglota del lenguaje para desenvolverse en los contextos particulares de la clase. Existen encuadres de realización a los cuales el alumno se intenta acomodar: la exposición magistral del docente en el aula, la muestra descriptiva de esqueletos humanos de un médico en el laboratorio, una docente aplicando la metodología taller en una comisión y un entrenador en un polideportivo poniendo el cuerpo en las técnicas motrices individuales. En todos estos casos puede constatarse la pluralidad de lenguajes que van a sedimentarse en las memorias de los estudiantes como “acervo de experiencias sociales” (Schutz, 1974). Las múltiples voces de profesores y compañeros junto con los cuales se construye la realidad.

### Foto “Congregación grupal”



### Propuestas corporales

Los aspirantes a la carrera de Educación Física llegan a la institución con una trayectoria motriz previa. La propuesta del plan de estudios les acerca un nuevo repertorio de saltos, carreras, lanzamientos, habilidades motrices. En el recorrido curricular se transita pasando por ejes y escuelas deportivas. La experimentación de estas nuevas propuestas en formatos tradicionales y alternativos, actualiza, y en algunos casos, repasa y profundiza los “capitales corporales” (Uro, 2006: 45) obtenidos en el pasado. Los “patrimonios corporales mundiales” (Cachorro y Díaz Larrañaga, 2004: 61) inciden en la construcción de nuevas motricidades gestos y corporalidades de los jóvenes de la Educación Física. Las imágenes audiovisuales de la cultura mediática se cuele en las representaciones sociales de los sujetos y provocan reflexividades particulares hacia las vocaciones corporales del destino.

En los registros fotográficos obtenidos podemos apreciar la adopción de posturas, poses y formas corporales correspondientes a las técnicas motrices de los deportes individuales. Los alumnos copian un modelo estandarizado, a partir de las muestras de correctas colocaciones de los cuerpos para las distintas situaciones del devenir motriz. Se destaca la obediencia y el esfuerzo de reproducir una copia idéntica del ocasional ejecutante que se ofrece como la referencia

ejemplar. En esta paulatina incorporación de la conducta motriz, se puede ver un claro disciplinamiento técnico y táctico de los aprendizajes individuales y colectivos. La adquisición de nuevos patrones del movimiento corporal lleva ensayos, pruebas, tanteos exploratorios, correcciones, ejecuciones, a lo largo de una cursada cuatrimestral y ofrece distintos grados de dificultad, condicionados a la biografía motriz que porte el sujeto practicante.

### **Foto “dominio técnica deportiva”**



## **Instituciones sociales**

### ***Redes y discursos.***

La cultura universitaria genera una brutal encrucijada existencial. La entrada a la facultad desencadena inevitablemente procesos de subjetivación en los sujetos. Las configuraciones, que se expresan en específicos mecanismos de relaciones de poder y saber, resultan ser una prueba para la capacidad de lectura y traducción de una realidad nueva donde se desembarca. La composición de las instituciones, sus redes de relaciones son diferentes a las escolares. El proceso de subjetivación empieza a tallar lentamente en los modos de hablar de los ingresantes, paulatinamente incorporan un código de

lenguaje del universitario. Los imaginarios rudimentarios y borrosos de una Educación Física tipificada se transforman al momento de obtener una cercanía con los relatos institucionales. Las opiniones se cambian, la institución comienza a penetrar las matrices de pensamiento de los estudiantes. Este proceso puede verse cuando los estudiantes hablan con un universo de palabras provistos por los profesores de las distintas cátedras. La institución aporta un código de palabras que modelan nuevos discursos, nuevas definiciones de Educación Física, otros planteos del deporte, estelares construcciones lingüísticas (estereotipo dinámico motriz, biomecánica, panóptico, psicokinética, corporeidad, método isométrico estático).

El encuadre institucional es otro, las imágenes de los recintos dejan improntas que *impactan* en la cabeza de los alumnos, más allá que con el paso del tiempo pierdan su efecto estremecedor. Las primeras impresiones fuertes la ofrece la contaminación visual de las pancartas políticas en periodos eleccionarios, la presencia desbordante y multitudinaria de incontables personas en condición de ingresantes de diversas carreras, la sensación de desorden desde un criterio académico desescolarizado, la llamativa presencia de política explícita en las fotografías de rostros de desaparecidos en la última dictadura militar, las incontables repitencias de la cara de Julio López en distintos sitios de la facultad. Se plantea otro escenario social.

Los sujetos ahora están investidos por una nueva institución que los cobija, muchos están a salvo y conformes de pertenecer al clan universitario. Es un trazado de una nueva identidad que puede suturar mejor que la identidad escolar. Es llamativo el comportamiento transgresor, provocador e insolente de alumnos en la escuela en su relación con la institución escolar y sus docentes. Su ofensa a la autoridad es de destacar. El mismo alumno con los mismos docentes en otro sitio de reunión académica, en este caso en la facultad, expresa respeto, escucha, apertura al mismo docente que tuvo en su etapa anterior y en otro contexto institucional por habitar. El análisis que se debería aplicar es hacia la crisis de autoridad y legitimidad de la escuela, sus recursos humanos y la articulación de estas prácticas culturales resignificadas en un encuadre institucional distinto.

### Foto “política en la calle”



### Organización y arquitectura

La universidad ofrece distintas instalaciones como paradas de los moradores de la Educación Física. Existen arquitecturas variadas y los estudiantes las habitan, recorren, entran y salen de espacios diferentes. Las aulas del edificio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, cuyo diseño original establece un formato de cárcel con innumerables aulas, muchos pisos, escaleras, muros fríos, subsuelos y una desbordante población de alumnos se combina con el Edificio de la Reforma Universitaria, ex Jockey Club, con habitaciones refuncionalizadas para el dictado de clases; por su parte, el campo de deportes con edificios distribuidos en distintos sectores del predio cuenta con un imponente Partenón, un bufé, playones de material, recinto cerrado de chapa parecido a un enorme galpón, gimnasio chico con piso de madera, canchas de básquet, de paleta, frontón, pista de atletismo, pileta de natación.

Existe un desplazamiento del recinto cerrado escolar y la salida a un sitio especificado en el tiempo y el espacio para la práctica de Educación Física escolar, que se complejiza luego en el pasaje a la institución terciaria. Los recorridos por escaleras, el uso de bicicletas, las caminatas de un lugar a otro, los tiempos de espera entre una materia y otra, es una experiencia fenomenológica muy rica que otorga la posibilidad de aprehender nuevos paisajes, mayor movilidad, amplios recorridos, permanentes mu-

danzas, combinaciones de desplazamientos con tracción a sangre con ascensores, vehículos, vivenciar la calle, el aula en la noche, la intemperie de la práctica corporal en el frío.

La sofisticación de la Educación Física se plasma en la relación con nuevos materiales de trabajo, instalaciones y con una ligazón de alta frecuencia de los encuentros. El uso más recurrente de bates de softbol, pelotas de basquetbol, entradas al agua, ensayos en vigas de equilibrio, colchonetas, paralelas y asimétricas constituye un giro en la experiencia de la relación motriz con el entorno. La arquitectura, entonces, está decorada con objetos. Los criterios de combinación y distribución de los materiales pueden ser aprovechados por los practicantes como una instancia de exploración y apropiación de nuevos patrimonios corporales y motrices. La arquitectura potencia y limita esta riqueza de los aprendizajes en función de sus recursos, su mantención y su equipamiento. Las instalaciones gravitan en las proyecciones modestas y ambiciosas de ideas formativas sobre los cuerpos.

La arquitectura pertinente a la Educación Física exige actualizaciones: atender sus carencias edilicias, sembrar los pisos de tierra, contar con un adecuado drenaje pluvial para las pistas de atletismo, remarcar las líneas continuas y discontinuas de las canchas de voleybol, reponer los materiales deportivos gastados. Las formas de construcción del espacio están estrechamente ligadas a la preparación de estos sitios de reunión para la enseñanza de saberes corporales. La higiene personal, luego de una sesión extenuante de gimnasia, está condicionada por factores de todo tipo, la cantidad de duchas en los baños, la posesión de servicios de agua fría y caliente para el alumnado.

La preparación de una arquitectura a la medida de una Educación Física ambiciosa es un aspecto central en la elección de una institución para la formación. La elección de la institución muchas veces se define en la majestuosidad de sus construcciones y su halo de misterio que inspira la presencia de un edificio monumento. La significación que puede tener un practicante de gimnasia en el uso del partenón y en un gimnasio de un barrio periférico de la ciudad seguramente tiene matices simbólicos diferenciales en la representación mental del ejecutante.



**Foto “el partenón”**



## **Legislación y vida cotidiana**

La propuesta de la universidad se configura con otros modos prácticos de actuación. La normativa abandona el primer plano como estaba en la escuela. No existen los seguimientos personalizados de los trayectos de los alumnos, las comunicaciones con las familias, las autorizaciones o la estructura horaria por turnos mañana, tarde y noche. Las asistencias a las clases se relativizan, si bien existe un régimen de enseñanza y promoción las relaciones humanas se encuadran en un clima de trato improvisado e informal. Existen teóricos no obligatorios, materias que pueden rendirse en condición de alumno libre sin necesidad de participar de una cursada.

La legislación nuevamente se hace carne en los protagonistas de las escenas de la Educación Física. La participación en una variada gama de prácticas corporales, durante las sesiones prácticas y en instalaciones que no ofrecen las mejores condiciones para las ejecuciones motrices, con un compromiso del cuerpo produce mayores posibilidades de indeseadas lesiones físicas. En función de estas probabilidades de accidentes físicos, el cuerpo de profesores en Educación Física tiene un instructivo con los pasos a realizar en caso de sucederse un evento desgraciado en la clase, para que el representante de la institución atienda con urgencia y celeridad al alumno que sufra una indisposición y, con la aplicación pertinente del recetario,

resguate la seguridad laboral del docente con un proceder idóneo en un caso de lesión. El acto involucra al médico del Campo de Deportes y la redacción de actas de los distintos sucesos acontecidos.

Nuevamente, la responsabilidad civil está presente en forma latente y la imprevisibilidad de las prácticas sociales desplegadas con un compromiso central de los cuerpos exige un alto grado de atención y vigilia especialmente en aquellas actividades motoras ensayadas en medios acuáticos o aéreos para inexpertos que no dominan su cuerpo en el agua y en equilibrios aéreos inestables. La pileta de natación y sus formas de entrar y salir de la piscina o las barras paralelas, las anillas de la gimnasia artística y deportiva parecerían ser los recintos más riesgosos. Sin embargo, los playones de material con pisos irregulares, la pista de atletismo barrosa o con pozos, una cancha mojada o con residuos de hojas y frutos pequeños constituyen elementos que potencian la posibilidad de tropiezos, torceduras, caídas, y con estas distensiones, desgarros, esguinces o fracturas.

El “trabajo pedagógico” (Bourdieu, 1979) que diagrama la carrera de Educación Física excede el mero hacer de las acciones motrices. Las distintas clases operacionalizan análisis de los desplazamientos, las técnicas, tácticas, los sistemas defensivos. El cuerpo, en sus múltiples formas de expresión, se estudia y procesa mediante la escritura, los trabajos prácticos, las observaciones de situaciones competitivas, los reportes de gestualidades de la expresión corporal, las relatorías de momentos de una clase. Las condiciones de realización de estas tareas y deberes asignados a los estudiantes suelen efectivizarse en el piso. Se hace visible un paisaje exótico de comisiones de alumnos realizando un parcial teórico de juego, básquetbol, handball o gimnasia al aire libre sin la ortopedia corporal que ofrece un banco con su mesa. El “cuerpo como texto de la Educación Física” (Cachorro, 2007: 20) se elabora en contextos peculiares de realización. Ver escribir a los alumnos su prueba escrita en el piso o en el muslo de una pierna recogida constituye un rasgo distintivo de los actores de la Educación Física. Un rasgo, que tal vez sea compartido con estudiantes de otras carreras, son los encuentros en el bufé como sitios de reunión de los grupos de estudio.

La organización por cátedras es otra puesta en escena de la normativa. Reglas de admisión y permanencia con regímenes

burocráticos diferentes. La cultura universitaria posee una estructura diagramada con un calendario académico que estipula fechas de inscripción, formas de promoción, exámenes finales luego de un recorrido curricular del año lectivo en el trayecto de formación. Los estudiantes pueden contemplar los desempeños de sus docentes sin firmas de entrada y salida, también conocer sus modos de desempeño con ausencias sin previo aviso en clase u horarios de consulta.

La cultura universitaria le demanda al alumno una actitud de apertura, el ingresante debe hacerse cargo de su propia historia, ya no están los acompañamientos paternalistas de la cultura escolar. Cada estudiante debe armar las infinitas combinatorias de las materias en sus posibilidades de ofertas horarias, no están los bloques de cursada compactos. El alumno tiene a su cargo la gestión de la propia inscripción.

**Foto “escribiendo política”**



## **Comunicación y pedagogía académica**

La pedagogía administrativa (Furlán, 1999) en la facultad adopta otras configuraciones. La información deja de ser personalizada. La estrategia de información apela a otros soportes de comunicación. Las preferencias de comunicación universitarias se ubican en enormes carteleras dispersas en sitios estratégicos de circulación masiva de los ingresantes. Otra vía elegida para la socialización de información para interesados descansa en los portales y sitios web de

la facultad, con correos electrónicos ofrecidos para eventuales dudas y consultas. Es importante subrayarlo: a partir de ahora nadie llamará al estudiante, debe ser proactivo y hacer las averiguaciones del caso para empezar a traducir las nuevas lógicas de actuación que el ámbito terciario espera de él.

Las carteleras no suelen ofrecer comunicaciones ordenadas y demuestra las propiedades del “campo de la Educación Física” (Ron, 2003: 59). La cultura universitaria se configura en una saturación de información visual y escrita que mezcla impertinentes comunicados con relevantes datos de las cátedras. Suelen establecerse asignaciones de lugares para colgar carteles con exclusividad a materias, profesorados. Sin embargo, suelen existir conflictos limítrofes con invasiones de folletos foráneos que ofrecen servicios del más variado espectro. Existe un *ruido visual* al cual los estudiantes deben empezar a ver y focalizar lo relevante de lo irrelevante para no perder fechas definitorias importantes de exámenes, inscripciones, cambios de comisiones, firmas de libretas.

La señalización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el Campo de Deportes, el edificio del Jockey Club no ofrece referencias y coordenadas para despistados. La superposición de un afiche sobre otro se renueva sin pausa. Los ingresantes desarrollarán una mirada selectiva de los aspectos informativos relevantes en sus tareas de estudiantes universitarios.

La gestación de los deseos corporales se enhebra, en complejas experiencias personales de los actores. La afinidad por las propuestas corporales en el agua, la vocación por el ballet, el placer por la práctica de carreras pedestres, o las incursiones en el flamenco, tendrán sus explicaciones en un recorrido biográfico de los sujetos con sus cuerpos en la cultura. La diversidad de elecciones disponibles proyecta los itinerarios de los sujetos por ámbitos corporales distintos. Lo interesante de esta situación se encuentra en la selección de los contenidos para construir un plan de estudios en la carrera de Educación Física, a qué cuerpos convoca esa propuesta y qué cuerpos quedan fuera de la selección.

Las artes marciales, las danzas contemporáneas, los bailes tradicionales están fuera del currículum de la Educación Física y esta decisión genera consecuencias en los sujetos posibles de enlistar. La estructura del plan de estudios en Educación Física, también los imaginarios y las representaciones sociales, convoca a sujetos estudian-

tes con ciertos perfiles sociales y resulta una propuesta poco atractiva para otros perfiles sociales. El tema aquí es saber dónde ponen los cuerpos estos sujetos que poseen otras expectativas de búsqueda corporal. Las instancias de formación alternativa la brindan las academias, las escuelas de danzas, los institutos de bailes centroamericanos, los centros de estudios sobre el juego, recreación y tiempo libre, o las comunidades del amplio abanico de artes marciales.

La cita de la existencia de estas regiones del campo de la cultura corporal es necesaria, porque el estudiante de la carrera de Educación Física tendrá un recorrido por el currículum declarado y formal, pero además estará anoticiado de propuestas corporales alternativas que se superponen con horarios de cursadas, listados de exámenes evaluados. Los folletos y los panfletos promocionan el curso de pilates, personal trainner, turismo aventura, clases de salsa, merengue y cha cha cha, torneos de fútbol, ping pong, voleibol, capacitación para squash, zancos, malabares y magia, clínicas de basquet, de primeros auxilios y supervivencia.

Algunas de las propuestas de contenidos corporales no contemplados en el plan de estudios de la carrera en Educación Física, son recuperados por las agrupaciones estudiantiles políticas de la facultad y relanzadas en el campo de deportes como actividades opcionales ofrecida para alumnos del profesorado.

### **Foto “escritura en el piso de frontón”**



## Otredades

### *Alteridad y matrices*

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación aparecen nuevos personajes que pueblan los distintos casilleros de la vida social del recién ingresado. Se produce la multiplicación de docentes, el exponencial aumento de rostros que se divisan en los diversos sitios de actuación social, el registro de nuevas personas con roles antes desconocidos (un decano, un delegado estudiantil, un ciclista, un ordenanza, un secretario académico, un jefe de trabajos prácticos, nuevos pares de zonas lejanas de la ciudad y de la carrera elegida).

La Educación Física en una clase en la facultad presenta el problema de la heterogeneidad de sus actores expresado en las preferencias por distintas prácticas corporales (fútbol, basquetbol, skate), en las diferentes trayectorias deportivas desplegadas por sus alumnos en los ámbitos extraescolares (federados, no federados), en las múltiples procedencias sociales desde donde portan una cultura social a la cual pertenecen (alumnos de distintas regiones de la ciudad), en las asimétricas formaciones en un repertorio de habilidades motoras (alumnos con una deslumbrante inteligencia motriz que contrastan con otros), en las subjetivas maneras de construir la propia imagen corporal que configura distintos gradientes de seguridad vinculadas con el propio cuerpo en relación con otros cuerpos (el cuerpo marcado por la institución religiosa, militar, mediática) en la amplia gama de cuerpos de los alumnos (altos, bajos, obesos, raquíticos, hipertrofiados).

Entonces, el trabajo con otros en el área Educación Física se materializa en los posibles tratamientos pedagógicos que puede propiciar un educador, en el cuerpo de los alumnos. Los alumnos tienen un cuerpo que lo ponen en juego, al movilizar distintas prácticas corporales. En esa participación con otros, se graban los sucesos en el cuerpo como experiencias placenteras, dolorosas, aburridas, gloriosas, memorables.

Los otros en la facultad están presentes en la diversidad de alumnos que deben compartir una clase de Educación Física en un marco de convivencia y reconocimiento de los demás. El docente deberá tener en cuenta la heterogeneidad de alumnos que componen su curso, los otros son de carne y hueso: es el migrante boliviano que

se siente extranjero y discriminado, el obeso que tiene inseguridades para ejecutar algunas destrezas motoras por miedo a quedar expuesto al ridículo, el incoordinado motriz que no logra participar en el juego colectivo y se esconde de las jugadas, el abúllico que es un ferviente simpatizante de los juegos electrónicos y no se moviliza por ninguna propuesta del área o el apasionado maratonista del curso.

El desafío de los participantes consiste en partir de un marco heterogéneo y rescatar esta situación como una oportunidad para trabajar con otros desde la diferencia. Los actores pueden generar un espacio de intercambio de variados saberes corporales en el marco plural, para que los integrantes se ayuden en forma recíproca, se enriquezcan en su acervo motor, se superen en un marco de cooperación y complementariedad de roles dinámicos durante las clases de Educación Física. En ese marco plural, trabajar con otros implica también ponerse en el lugar del otro inaugurando la verbalización de las experiencias corporales a través de un diálogo con los compañeros, que significa más que hablar. El diálogo plantea la enunciación de la palabra cargada del contexto social de referencia que posee el alumno. Con el diálogo, cada alumno reporta las experiencias corporales a sus compañeros y en ese acto de comunicación se produce el pronunciamiento de la cultura expresadas en las prácticas corporales.

Esta propuesta no se hace en el vacío, sino que necesita de parte de los protagonistas de un grupo un repertorio de conocimientos referentes al registro de las situaciones azarosas y contingentes que acontecen en el devenir de las relaciones sociales para optimizar sus intervenciones. El docente opera interpretando esos sucesos y utiliza distintas estrategias para optimizar la producción y la creatividad del grupo en particular. Así, el docente se posiciona como coordinador del grupo se vale de la observación y hace un seguimiento de los procesos sociales que se van desencadenando en el grupo. Su mirada presta atención a las situaciones emergentes: los flujos de comunicación interpersonal entre los miembros del curso, los procesos de asunción y adjudicación de roles en los grupos, la construcción de liderazgos compartidos, la aparición y las estrategias de resolución de conflictos entre los participantes, el replanteo del depósito de culpas a un chivo emisario ante una derrota de alguna competencia lúdica-competitiva para repartirla en el grupo, equipo o conjunto.

### Foto “difusión de propuestas alternativas”



### Liturgias académicas

Los rituales universitarios producen el montaje de otro repertorio de símbolos, acciones, vestuarios y paisajes. Las interacciones rituales enmarcadas en el aula de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ejercen un poder estructurador de las disposiciones corporales en el recinto cerrado. Entre ellas podemos nombrar a la diagramación de los rituales en medio del bosque de la ciudad, su ambientación campestre para facilitar el tratamiento de contenidos de vida en la naturaleza, los rituales de interacción del alumno compenetrado con un libro que propicia una biblioteca, o el orden comunitario de los cuerpos dispuestos al aire libre en un playón de cemento para desarrollar las capacidades motoras, hacen entender y deletrear los modos pertinentes de actuación hasta lograr la “encarnación de las prácticas” (De Certeau, 1996: 161) en los jóvenes.

Estas son estructuras performativas específicas de la Educación Física para los sujetos ingresantes. Un observador puede cotejar los modos de agrupación y ocupación de los diversos casilleros de la vida universitaria. En cada reunión humana acordada en el campo de deportes, puede apreciarse la disposición de los cuerpos en el es-



pacio, en forma de rondas, hileras, ordas, filas o columnas humanas. Son patrones de actuación del movimiento colectivo que lentamente introyectan los estudiantes y que utilizan como acervo de recetas de actuación social según la realidad en la que se hallen. Las múltiples maneras de practicar el espacio se condiciona por las estrategias de armado de la clase de parte del docente, que a veces tiene una mimesis cómplice con los alumnos para pasar desapercibido o también puede establecer una distancia asimétrica desde la colocación de su cuerpo en el espacio con una distancia física de sus coterráneos.

Los rituales en el aula ofrecen liturgias académicas de docentes tradicionales en aulas magnas. Las interacciones de algunas clases tienen una preparación de formas que prevalecen y, en ocasiones, vacían de contenidos a las exposiciones de los disertantes. Un alumno puede ver la parafernalia de imágenes audiovisuales movilización de recursos tecnológicos de avanzadas en la presentación de un tema cada vez que asiste a jornadas, congresos, simposios para escuchar a especialistas con sus discursos estelares, características propias de la “pedagogía académica” (Furlán, 1999). El rótulo de conferencista invitado que se deja hablar por un espacio de tiempo es precedido de elogiosas presentaciones del currículum personal, es escuchado con un silencio respetuoso, majestuoso y es adorado como una deidad en intervenciones académicas irónicas en sus lecturas hacia la realidad estudiada. El ritual armado para el “homo academicus” (Bourdieu, 1984) se completa con un aplauso cerrado de los asistentes que, a veces, tiene un margen formal para la formulación de eventuales preguntas facilitadores de un aumento exponencial del narcisismo del orador.

Las celebraciones de los recién recibidos en la puerta de la facultad constituyen un “ritual festivo” (Maisonneve, 2005: 41) de pasaje de la identidad del estudiante al profesional ya recibido. El tránsito está mediado por una fiesta ritual que se enfoca hacia la superficie corporal del graduado. Las fachadas de las facultades suelen mostrar imágenes de grupos humanos con bolsas, baldes, cajas de huevos, cámaras de fotos y tijeras entre otros recursos materiales, para *recibir* luego del último examen final al recién recibido y propinarle su merecido ritual de despedida o recibida.

Se lo abraza, se le corta el pelo, se lo ata, se le desgarran las

remeras, ropajes y le arrojan líquidos viscosos desde la cabeza hacia todos los contornos de la piel, a los varones se les corta el pelo. Esta situación exige una preparación del cuerpo para su exhibición pública ante la comunidad platense. Las mujeres suelen tomar recaudos y llevar una malla para no hacer pública sus preferencias de lencería interior a los ocasionales curiosos y mirones. En el caso de los varones, suelen exhibirse en ropa interior o sin ropa. Existe un paseo por la ciudad con la exposición en el ba ul de un auto del nuevo profesional acompañado del sonido ensordecedor de las bocinas de vehículos que conforman una caravana y siguen el recorrido del centro de las miradas. Los paseos tienen variantes de acuerdo con la composición del grupo, las bromas cargadas pueden adquirir tenores sutiles, inocuos o pesados. Es un ritual que se graba en la memoria y se inscribe en el cuerpo.

### **fotos “El profesor y sus alumnos”**



### **Actores y escenarios**

Las “formas de estar juntos” (Maffesoli, 2004: 17) de los estudiantes de Educación Física se construye en la copresencia de estudiantes demás carreras universitarias. Es decir, con estudiantes de arquitectura, ingeniería, psicología, odontología y abogacía, entre otras. Los actores juveniles comparten materias en su trayecto de formación. Las asignaturas como idiomas son capacitaciones que se

conforman con alumnos procedentes de distintos campos del saber. Esta confluencia desencadena relaciones humanas entre matrices de formación distintos. Todos están reunidos y sometidos a la ortopedia de los bancos y la estratégica disposición del pizarrón enfrentado a las sillas.

Los estudiantes que circulan por los pasillos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, suben y bajan escaleras del edificio, tienen ante sus ojos un desfile incesante de vestuarios. La composición de la figura corporal de las alumnas de Derecho, las de Educación Física o las corporalidades de las mujeres que estudian Ciencias de la Educación, ofrecen cuerpos variados. Los recorridos por el Campo de Deportes enfrentan en situación contigua a los alumnos de Educación Física con los uniformados estudiantes de Odontología y sus cajitas de herramientas. En el bufé, en mesas del comedor asisten estudiantes de arquitectura con sus tableros portátiles, sus hojas para dibujo y convergen, más allá que los niveles de interacción sean nulos y constituyan en su grupos serie (es decir conjuntos de personas indiferentes instalados en una misma parada).

Los actores juveniles desfilan con sus etiquetas sociales, adquieren lenguajes corporales, formas de mirar, modismos, posturas y estéticas. La vida universitaria es rica en lo social porque aprovisiona de nuevos rostros y cuerpos que ensanchan el listado de conocidos y construyen representaciones sociales de estudiantes de Letras, Bellas Artes, Comunicación, Abogacía, Informática desde una parte importante de los sujetos que es su cuerpo y las estéticas para el protagonismo de la vida universitaria. Se anidan nuevas tipificaciones de otros tomando como base, las recurrencias de cortes de pelo, marcas de ropa, tipos de calzados, y se asegura desde la diferencia de uniformes lejanos de otros bien distintos la propia identidad desde lo diferente que me sostiene.

Se entra al clan de la facultad con la libreta de estudiante universitario, la libreta del Campo de Deportes. Son credenciales que otorgan una identidad y una filiación que además adjudica un número de legajo posible de ser entendido como el documento de identidad dentro de la vida universitaria. La carta de presentación de los estudiantes es la pregunta hacia el otro: “¿qué estudiás?”. En el devenir

de la vida cotidiana, el estudiante de Educación Física está expuesto a eventuales lesiones, enfermedades, porque su trabajo pedagógico se encuentra ligado a un proceso de educación corporal. En el transcurso de esta formación, los alumnos disponen de licencias deportivas SAF (sin actividad física), instancias de parciales, recuperatorios, fechas especiales para alumnos lesionados, tramites administrativos que habilitan o bloquean la práctica física con la presentación de certificados altas y bajas médicas. Hay una originalidad de la carrera porque estas prácticas y saberes corporales se construyen involucrando al cuerpo en condiciones de realización que varían a lo largo del año. El cuerpo de los estudiantes está sometido a los condicionamientos del clima y las estaciones del año. Las inclemencias del tiempo, las lluvias, los vientos, el sol, el calor extremo, la humedad ambiente, el imponderable granizo o la inédita contaminación del aire son factores externos que determinan la suspensión de clases o la regulación de sus prácticas con recaudos precisos de medidas preventivas.

Los actores desempeñan roles principales y secundarios en el teatro universitario. La trama fina de las relaciones humanas se entabla con personajes como: los médicos de las cátedras biológicas que transmiten una peculiar forma de desempeño para la cursada; los jefes de trabajos prácticos que tienen un vínculo distante con el alumnado; los docentes del campo de deportes que tienen una mayor proximidad con sus aprendices y comparten más tiempo de convivencia en situaciones de interacción cara a cara; los profesores de los edificios de la Facultad; los interpretes de roles burocráticos y administrativos en el departamento de alumnos; el cuarto piso donde se radica el departamento de Educación Física y los alumnos suelen acudir para evacuar consultas de inscripciones, con los horarios de consulta de algunos titulares y adjuntos de distintas asignaturas. El circuito de relación social de los jóvenes se delinea en la asistencia a estos sitios y con estos actores. La participación de la cultura universitaria se cocina en la experimentación práctica de estos lugares y sus moradores.

La cultura universitaria ha modelado al "homo acad micus" (Bourdieu, 1984), los modos de desenvolverse de los docentes en la facultad que hacen carrera docente compiten con colegas y, para sus

estrategias de legitimación en el campo, utilizan herramientas ligadas a la presentación de ponencias, asistencias a congresos, capacitaciones permanentes, posgrados o la publicación de textos. Los docentes de Educación Física hacen ver a sus alumnos sus trayectorias, muestran sus pergaminos y traslucen un código del lenguaje con formas narcisistas de lo más heterogéneas. Las capitales corporales son argumentos que validan un cargo en el Departamento de Educación Física.

Los “capitales corporales” de los profesores de Educación Física son distintos. Ellos hacen valer las trayectorias o experiencias en clubes, escuelas, hospitales, institutos como argumentos personales en la posesión de un cargo. Los recursos también apelan a trayectoria en producción e investigación, si escribió en revistas, si forma parte de equipo de investigación, si publicó un libro. Los alumnos entonces conocen de a poco perfiles docentes con vocación más contemplativa de producción de ideas o reflexión (“teóricos”) que eligen las clases en aula y arman sus recorridos en oficinas y otros con expectativas de instrumentaciones didácticas (“prácticos”) que diagraman sus actividades en trabajos en el campo de deportes, donde eligen una cancha, una pista de atletismo, como laboratorio de pruebas y ensayos donde operacionalizar las teorías especulativas de la Educación Física.

**Foto “campo de deportes con lluvia”**



## Prácticas corporales

Las configuraciones adoptadas por las prácticas en la Educación Física universitaria son distintas. Los distintos ejes que forman parte de la asignatura Educación Física 1 (gimnasia, juego, atletismo, basquetbol, softbol, gimnasia artística y deportiva), las asignaturas correspondientes al primer año de la carrera teoría de la Educación Física, Anatomía e Historia, aportan –desde enfoques complementarios– materiales para la construcción de una matriz de formación en el estudiante, al margen de sus efectos dispares, contradictorios o improductivos en los cuerpos.

La vivencia del estudiante se hace transitando una propuesta, un plan de estudios con una pedagogía corporal que desplaza el mero hacer deportivo de la acción motriz por los abordajes analíticos, didácticos, metodológicos de las ejecuciones corporales. Hay un proyecto interpretado en forma desigual por los docentes que impacta en los estudiantes. Existen apreciaciones multidisciplinarias de la Educación Física desde la anatomía, la fisiología, la filosofía, la historia, el deporte y opera como la introducción a una educación corporal. La confluencia de enfoques disciplinarios se ensambla con la mantenimiento de una regularidad de la cursada o al menos un aumento significativo de los encuentros que sensibilizan la matriz de percepción de los alumnos de la carrera.

En el campo de deportes se pueden relevar las observaciones analíticas del docente que corrige, interviene ajustando gestos, técnicas, saltos. La construcción de una estética de la mirada en el alumno hacia la identificación de errores propios y ajenos, durante la reproducción de contenidos del movimiento corporal responde a la interiorización de un proyecto de formación en la pedagogía corporal, esto es la capacidad no solo de saber hacer una destreza motriz sino de saber los modos de transmitirla, observarla incorporando la capacidad reflexiva de la mirada y la movilización de recetas pertinentes para cada defecto, error o imperfección del gesto táctico o técnico.

Entonces, la cultura universitaria en lo que respecta a su propuesta tiene sentido, orienta a sus alumnos hacia un perfil profesional con la mediación innegable de sus dificultades de instrumentación. Tiene objetivos, metas, ofrece un calendario de evaluaciones y acreditaciones, posee un régimen de enseñanza y promoción.

Sus sentidos y significados son más tangibles que la etapa educativa anterior, el practicante entiende las solicitudes, puede apreciar una ruta de formación corporal mejor señalizada. La reflexión corporal de los alumnos produce efectos desiguales. El proyecto de una pedagogía corporal puede incrustar en algunos estudiantes un “habitus” (Bourdieu, 1984) corporal, una disciplina alimenticia, un placer por la práctica sistemática del aerobismo, la adopción de un régimen de entrenamiento, una política corporal de vida. En otros casos, la transmisión de conocimientos corporales y motrices no se inculcan en las matrices de pensamiento porque la permeabilidad de la cultura corporal del recién llegado ratifica los patrimonios corporales previos y no los reelabora, los mantiene intactos siendo impermeable a nuevos aportes (por ejemplo, el practicante de tae kwon do que se pliega sobre sí mismo y desestima nuevas ejercitaciones físicas).

**Foto “vertical con ayuda”**



## **Bibliografía**

Bourdieu, P. (1979), *La Reproducción*. Buenos Aires, Fontamara.  
----- (1984), *Homo academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI.  
Cachorro, G. (2003), “Cultura escolar y Educación Física”, en *La*

- Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas.* La Plata, Al Margen.
- Cachorro, G. y Díaz Larrañaga, N. (2004), “La mundialización de las prácticas corporales”, en *Revista Trampas de la Comunicación*, n° 25. La Plata, FPyCS.
- Cachorro, G. (2007), “El cuerpo: un texto escolar de la Educación Física”, en *Revista Novedades Educativas*, n° 198, Buenos Aires.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 artes de hacer.* México, UIA.
- Furlan, A (1999) “Disciplina, convivencia y discursos pedagógicos”, en *Revista Páginas*, n° 1. UNC., Narvaja.
- Giddens, A. (1984), *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración.* Buenos Aires, Amorrortu.
- Maffesoli, M. (2004), *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos.* México, Fondo de Cultura Económica.
- Maisonneuve, J. (2005), *Las conductas rituales.* Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ron, O. (2003), “El campo de la Educación Física”, en *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas.* La Plata, Al Margen.
- Schütz, A (1974), “El forastero. Ensayo de psicología social”, en *Estudios sobre teoría social.* Buenos Aires, Amorrortu.
- Schvarstein, L. (1992), *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes.* Buenos Aires, Paidós.
- Uro M. (2006): “Capital simbólico e investigación. Una nota sobre el capital corporal” en revista de Educación Física y Ciencia n° 6, año 8.





*Tercera parte*  
“Teorizaciones”





# **Dime con quién andas...Una mirada a las formas de agregación juvenil.**

Martín Scarnatto

Hablar de los “jóvenes” en Buenos Aires, hoy, suscita una serie de cuestiones que tienen que ver con el sujeto de la frase: la juventud, concepto inquietante, que nos habla de un presunto colectivo, siempre nuevo, siempre cambiante. También nos remite al espacio y al tiempo, a nuestra ciudad en este momento social e histórico, este presente contradictorio e incierto, que sirve de contexto y, por tanto, imprime significación e inteligibilidad a todo cuanto podamos predicar acerca de los jóvenes.

Mario Margulis

## **Introducción**

Desde 1985, declarado Año Internacional de la juventud, hacia esta parte, se han multiplicado los estudios académicos que colocan a la juventud en el centro de sus intereses.<sup>1</sup>

Abordar la juventud como objeto de estudio representa, en primer lugar, reconocer la existencia de un sector de la población que se distingue del resto y que presenta características distintivas.

---

<sup>1</sup> Conviene aclarar, tal como advierte Rossana Reguillo Cruz (2000), que en América latina, la juventud como objeto de estudio no surge en el ámbito académico propiamente dicho, sino que fueron los organismos No Gubernamentales enfrentados a una realidad problemática, quienes la colocaron como asunto vital para las sociedades.

Aunque es importante destacar que los jóvenes, como categoría social construida, no poseen una existencia al margen del resto, por el contrario, se encuentran inmersos en la red de relaciones y de interacciones propias de cada sociedad. Tal como lo expresa Pérez Islas (2000) “lo juvenil es un concepto relacional que sólo adquiere sentido en un contexto social más amplio y en su relación con lo no juvenil”.

Tradicionalmente fue definida, desde una óptica cronológica, en relación con sus opuestos: la adultez y la vejez. Lo joven sería, entonces, lo nuevo, lo reciente, incompleto, inseguro y, por transición, lo “no deseado”. En oposición a lo adulto que se presenta completo, consolidado, seguro de sí mismo y por tanto modelo “deseado” a seguir.

A su vez, el concepto juventud fue emparentado con el concepto adolescencia e interpretado desde matrices teóricas de corte biológico o psicológico. Aún perdura, con cierto grado de legitimidad,<sup>2</sup> el discurso que ha con-figurado al adolescente como un individuo inestable, en transición, que “adolece” de su “falta de madurez”.

Según la etimología, *adolescencia* es un término que proviene de la raíz indoeuropea *al-* (nutrir, crecer), de la cual se derivó la voz latina *alere* (nutrir, alimentar), que a su vez dio lugar a *alescere* (crecer, aumentar). A partir de *alescere* unida al prefijo *ad-*, se formó el verbo *adolescere* (crecer, desarrollarse); y por último, del participio presente de este verbo, *adolescens*, -entis (el que está creciendo), se formaron en el siglo XIII las palabras francesas *adolescent* y *adolescence*, que llegarían al español como *adolescente* y *adolescencia*, respectivamente. La palabra *adulto* también deriva del verbo *adolescere*, más precisamente de su participio pasivo *adultus* (el que ha crecido).

Sin embargo, también aparece una forma verbal castellana, “adolecer” (dolor, dolencia), que se la ha emparentado por su similitud con *adolescente*. A pesar que en la actualidad denotan palabras de raíces muy distintas, muchos sujetos han caído en la confusión (o tentación) de utilizar este vínculo como fundamento etimológico para hablar, por ejemplo, de los “*conflictos del adolescente*”. Fundamentalmente, la Psicología fue quien se respaldó en estas conexiones,

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, esto se observa en el ámbito escolar desde el currículum en materias tales como Salud y Adolescencia, y en las voces de los distintos actores de la comunidad educativa, donde se los sigue definiendo e interpretando solo desde el marco de su “natural inmadurez”.

para definir a la adolescencia como una etapa de transición, donde los diversos cambios morfofuncionales generan crisis de identidad, problemas de adaptación, dolor, angustia, etc. A principios del siglo xx, comienza a mencionarse a la adolescencia como una fase del desarrollo psicológico.<sup>3</sup>

No obstante, existen actualmente un número importante de estudios que coinciden en abordar este fenómeno desde un enfoque sociocultural (Bourdieu, 1990; Feixa 1988; García Canclini 2004; Maffesoli 1990; Margulis, 1998; Martín Barbero, 1998; Mead, M 1970; Reguillo Cruz, 1991-2000; Salazar, 1990, entre otros). Aquí dejan a un lado –pero sin negarlos– los reportes sobre los cambios morfológicos, fisiológicos, psicológicos y se alejan de conceptos como maduración, crecimiento, desarrollo, etc. y procurando descubrir los modos y las formas “juveniles” de articularse al tejido social.

Enfocar la juventud desde el prisma de lo sociocultural significa dirigir la mirada hacia las formas de ser, estar, percibir, nombrar, comunicarse, que sostienen los y las jóvenes en los distintos contextos de interacción social en los que se encuentran inmersos. Mario Margulis afirma: “cada generación puede ser considerada, hasta cierto punto, como parte de una cultura diferente, en la medida en que los más jóvenes incorporan en su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, de clasificar y distinguir” (Margulis y otros, 2003).

Casi la totalidad de los analistas afirman que nos encontramos en un acelerado proceso de transformación social, político, económico, cultural, caracterizado por la deconstrucción de las grandes configuraciones ideológicas de La Modernidad. Consiste en un proceso de fractura del orden moral establecido y legitimado desde el entramado teórico-ideológico y práctico de la Modernidad, en una multiplicidad heterogénea de éticas individuales fluidas y cambiantes. El modelo de socialización lineal generacional ha perdido validez; a tal punto que parecen ser los “adultos” los que se ubican en el casillero de “lo no-deseado”. Los jóvenes están adoptando modelos de aprendi-

---

<sup>3</sup> Una de las primeras obras en referirse extensa y explícitamente a este concepto es la del psicólogo norteamericano Stanley Hall (1904). Este autor, quien fuese considerado el padre de la Psicología de la Adolescencia, habla de un “periodo tormentoso en el que se alternan entusiasmo prometeico y profunda melancolía”.

zaje y de actuación enormemente amplios y complejos en un contexto cultural dinámico e inestable debido a la ruptura de fronteras comunicacionales y al intercambio cultural. Nociones como *mundialización de las culturas* (Ortiz, 1997) condensan estos aspectos y resultan de suma importancia al momento de analizar el fenómeno de “la juventud”.

## Una palabra, muchos actores

Si bien la juventud no es *más* que una palabra (Bourdieu, 1990), los jóvenes constituyen un grupo social real, que día a día cobra mayor importancia y poder en la lucha simbólica de producción y reproducción de significados sociales.<sup>4</sup> Son parte constitutiva del tejido de relaciones e interacciones sociales múltiples y complejas.

Los primeros estudios sobre juventud en la Argentina, generaron un discurso homogeneizador que no ha hecho más que invisibilizar la diversidad de la vida de estos sujetos y que, por desgracia, aún perdura en la base de muchas políticas de intervención dirigidas a este sector.

“[...]los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son el resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de cultura vigentes” (Reguillo, 2000: 50).

Desde esta óptica, la juventud no es definida por un rango fijo de edades. No representa una categoría estadística, abstracta, universal, homogénea. Tampoco existe una sola forma de ser joven. Podemos encontrar distintas juventudes que dependen del contexto de socialización general histórico-cultural y del contexto de socialización particular relacionado con la familia, el barrio, el género, etcétera.

“Ser joven en Buenos Aires, hoy, implica una variedad de posibilidades, dependiendo de que se pertenezca a una familia acomodada de Belgrano o a un hogar carenciado

---

<sup>4</sup> Entendemos a la cultura como un proceso complejo y dinámico de producción, distribución y consumo de significados sociales.

de la villa 31; de la condición de género: hombre o mujer; de la tradición cultural, origen migratorio, educación propia y familiar; que se tenga un lugar medianamente previsible en el mundo del estudio o del trabajo o que se asome a la vida desde un horizonte de precariedad y carencia” (Margulis y Urresti, 1997).

En términos analíticos, la categoría jóvenes reúne un conjunto de elementos posibles de ser investigados. En este sentido, los modos de relacionarse y comunicarse, las actividades que eligen, los significados que le asignan a las cosas y los sucesos, su relación con el tiempo y el espacio, las formas de vestir, de moverse y de nombrar, los valores que ponen en juego, etc. representan vías de acceso nada desdeñables a la hora de observar y estudiar la cultura juvenil.<sup>5</sup>

## **Grupalidad y formas de agregación**

En este artículo intentamos analizar las tramas vinculares de lo juvenil. Pretendemos repasar y describir cuáles son las formas de agregación sostenidas por estos actores. Adoptamos la categoría teórica *grupalidad* para abarcar las diferentes formas de comunión en las que se ubican los sujetos juveniles.

La elección de esta vía de acceso resulta estratégica en tanto que partimos de dos hipótesis principales:

- los diferentes modos de agregación y comunión que asumen los/as jóvenes constituyen formas de adscripción identitaria;
- la adscripción identitaria se hace cuerpo, corresponde a un proceso de construcción de la subjetividad y la corporalidad juvenil.<sup>6</sup>

Desde la Psicología tradicional se afirma que los adolescentes poseen un fuerte interés por constituir y participar en grupos de refe-

---

<sup>5</sup> Usamos el concepto cultura juvenil en el sentido que lo describe Reguillo (2000) entendido como el conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales juveniles.

<sup>6</sup> Concepto relacionado con las formas en que los sujetos juveniles encarnan de manera más o menos reflexiva e intersubjetiva sus cuerpos, en los tiempos y los espacios de interacción social.



rencia desde los cuales construir su identidad y su lugar en el mundo (Stanley Hall, 1904). En el sentido común existe también cierto grado de conciencia de esta dimensión, por ejemplo cuando los padres hablan de las *buenas* o *malas* compañías de sus hijos adolescentes.

Desde la sociología tradicional, se define a un grupo social como el conjunto de personas que desempeñan *roles* recíprocos dentro de la sociedad, que tiene forma estructurada y es durable. Las personas dentro de él actúan de acuerdo con unas mismas *normas*, *valores* y *costumbres*. Cuando la pertenencia a un determinado grupo social está fuertemente determinada por criterios económicos e influida por la clase de la familia en la que nace el individuo, se suele denominar *clase social*. En esta línea, Bourdieu y Passeron (1979), en *La reproducción*, al analizar las selecciones, las condiciones y las posibilidades de éxito o fracaso en la formación universitaria, despliegan la noción de *ethos* de clase, entendido como las disposiciones adquiridas respecto del lenguaje, la escuela y la cultura (al aprendizaje, a la autoridad, a los valores escolares, la esperanza de acceso y ascenso con la escuela, etc.) que forman parte del sistema de determinaciones que influyen en la carrera escolar de cada individuo. Conviene aclarar que, pese al proceso de naturalización que lo consolida y le imprime estabilidad y rigidez, resulta un sistema que podría (y suele) reestructurarse sobre la base de las trayectorias, las interacciones, las expectativas y las adscripciones que cada sujeto experimente a lo largo de su biografía.

La categoría *grupalidad* puede ser analizada en un conjunto de conceptos considerados próximos, pero que resulta necesario diferenciar. Reúne términos como grupo, banda, tribu, pandilla, colectivo, movimiento, etc., que pueden ser tomadas como variables de análisis. Representan las posibilidades que poseen (y promueven) los y las jóvenes de asumir las interacciones con los otros.<sup>7</sup> Cabe destacar que estas categorías no son mutuamente excluyentes e inamovibles. Toda clasificación y taxonomía tiende a desvirtuar la realidad. La diferenciación solo pretende colaborar en la investigación y el abordaje de esa compleja realidad que es la cultura juvenil y sus diversas expresiones.

---

<sup>7</sup> Debemos aclarar aquí que las posibilidades de participación de los jóvenes en situaciones grupales son siempre circunstanciales y coyunturales.

A los fines de este análisis, resulta interesante la descripción efectuada por Reguillo (2000) acerca de las diferencias entre estos conceptos. En su texto *Emergencia de culturas juveniles*, la autora mexicana los describe del siguiente modo.

- Grupo: reunión de varios jóvenes que no supone organicidad, cuyo sentido está dado por las condiciones de espacio y tiempo.
- Colectivo: reunión de varios jóvenes que exige cierta organicidad, y cuyo sentido prioritariamente está dado por un proyecto o actividad compartida.
- Movimiento: supone la presencia de un conflicto y un objeto social en disputa que convoca a los actores juveniles en el espacio público. Es de carácter táctico y puede implicar la alianza de diversos colectivos o grupos.
- Identidades juveniles: manera genérica de nombrar la adscripción a una propuesta identitaria, compuesta de elementos distintivos que constituyen un arquetipo (rockeros, dark, góticos, okupas, etc.) (Reguillo, 2000).

En el marco de la institución escolar, el grupo pueden ser los compañeros de año, por ejemplo 1° A, 1° B, 2° A, etc. Comparten coordenadas de tiempo y espacio, aunque no necesariamente organicidad y proyectos comunes. Al mismo tiempo, son resultado de una arbitrariedad y no de una intencionalidad de reunión propia. Pero debemos reconocer que, en la experiencia cotidiana en la escuela, los/as jóvenes suelen identificarse con su año, en oposición a los demás años o divisiones: diseñan sus prendas (remeras, buzos o camperas de egresados) y logos distintivos que impregnan bancos, paredes, carpetas, banderas y todo cuanto espacio puede ser colonizado. En la clase de Educación Física, ocurre al momento de la conformación de los equipos de juego (“Profe, ¿podemos jugar todos los de octavo juntos?”). Es común, también, escuchar disputas en forma de cánticos (al estilo estadio de fútbol), entre las diferentes divisiones y/o años en la Escuela. Asimismo puede atravesar los límites de la institución escolar, por ejemplo, en un encuentro autogestionado en forma de desafío futbolístico: “Mañana los esperamos a las cuatro de la tarde en la rambla de 31 y 46. ¿Profe, quiere venir, Jugamos primero contra tercero?”.

## El estar y el pertenecer

En la actualidad suelen emplearse términos como banda, pandilla, tribu, para denominar a los colectivos que viven y transitan las ciudades del mundo, que comparten formas de vestir, actuar, de moverse, de comunicarse, de apropiarse de los tiempos y los espacios sociales.

Hacia fines de la década del 80, el sociólogo Michel Maffesoli (1990) en *El tiempo de las tribus*, resignificó el término tribu, que rápidamente se extendió en el ambiente académico y se incorporó al lenguaje cotidiano como palabra de moda. De acuerdo con el autor, la saturación de la Modernidad y sus ideales de racionalidad y progreso están dejando paso a una reconfiguración del mundo basada en la acentuación del presente y el retorno del sentimiento (cualquier ocasión se vuelve propicia para la manifestación de la afectividad) y también de lo festivo como excusa para reunirse y estar juntos. De tal modo, en los inicios del siglo **xxi** es común que gran cantidad de personas, en su gran mayoría pero no exclusivamente jóvenes, se den cita en manifestaciones multitudinarias muchas bajo el formato de protestas y reclamos (marchas por la Paz, manifestaciones ecológicas, marchas gays, etc.), otras como mega-eventos y espectáculos (Creamfields, Festivales de rock, etc.), todas como pretextos para “estar juntos”.

La construcción de la identidad parece correrse de la búsqueda del *ser* hacia la necesidad de *estar* y *pertenecer*. La noción de identidad esta dejando lugar a la de identificación. El *estar* se relaciona con la importancia y la necesidad del *presentismo* (estar presente, participar). Y el *pertenecer* con la identificación a grupalidades tanto del orden de lo local como global (vía Internet, superando la necesidad del estar presente físicamente).

Las tribus urbanas componen una gran parte de las agrupaciones (casi siempre juveniles) en las que el sujeto se relaciona en su tiempo ocioso o simplemente por su modo de vida. Estas tribus conforman una serie de cultura y arte a su alrededor para el desarrollo de su moral o estilo de vivencia, y todas ellas vienen marcadas por una profunda carga emocional gracias a esa búsqueda por la realización personal o comunal. Se caracterizan por mantener una estética canónica entre varios individuos de la misma tendencia. Pue-

de ser acompañado de fuertes convicciones sociopolíticas, creencias religiosas o de carácter místico, aunque el argumento más fuerte es el de “pertenecer”, “identificarse”, “estar”. Pueden tratarse de tribus sexuales (homosexuales, bisexuales, etc.) pero también de tribus musicales (tecnos, góticos, darks, etc.) religiosas, deportivas, entre otras. Dentro de las tribus urbanas también se pueden encontrar personas denominadas Poseur (poser), que usan la estética y/o el comportamiento de la tribu urbana, pero olvidando por completo la filosofía e ideologías propias del movimiento.

Otro concepto relacionado, desplegado por Maffesoli (2004), es el de hombre nómade. En este sentido, aclarar que los sujetos pueden pertenecer simultáneamente a varias tribus. El hombre nómade no posee una única identidad ideológica, sexual, profesional o de clase, ni se deja encerrar dentro de roles que antes eran definitivos. Por el contrario, es cambiante, flexible, móvil, itinerante.

En el caso de México, se utilizó el termino “banda” como categoría para nombrar el modo particular de estar juntos de los jóvenes populares urbanos. Esta mirada intragrupal, si bien aportó importantes elementos de comprensión, ha resultado insuficiente para captar las vinculaciones entre lo local y lo global y para pensar la interculturalidad (Reguillo, 2000: 40) Por el contrario, el enfoque desde categorías como las de culturas juveniles es una mirada que trata de no perder al sujeto juvenil, pero que busca entenderlo en sus múltiples “papeles” e interacciones sociales (Reguillo, 2000: 41).

La variable *colectivo* suele asociarse a cuestiones y planteamientos más del orden de lo político ideológico, en torno de los cuales las y los jóvenes se agrupan y participan, vinculándose generalmente con algún tipo de organización. Pueden dividirse en hegemónicos o tradicionales y contra-hegemónicos o emergentes.

Las organizaciones tradicionales están representadas por las agrupaciones juveniles vinculadas con partidos políticos, sindicatos, iglesias, clubes deportivos, etc. Si bien aquí los y las jóvenes suelen tener algún tipo de participación en la conducción de estas agrupaciones, las más de las veces están dirigidas “desde afuera” y responden a intereses políticos e ideológicos de grupos hegemónicos. En el ambiente universitario (aunque a veces también en la escuela secundaria) encontramos como ejemplo los centros de estu-

diantes y las agrupaciones juveniles que entran en disputa.

Las contrahegemónicas o emergentes son formas de organización autogestionadas, en torno de ideales políticos y/o ideológicos que no responden a ninguna institución tradicional y hegemónica, y generalmente entran en tensión con las propuestas y los ideales sostenidos por aquellas. Los/as jóvenes en su gran mayoría parecen alejarse de las formas tradiciones y partidarias de hacer política. Desde una mirada ingenua se afirma que a los jóvenes “no les interesa la política”, pero desde la sociología crítica comienzan a detectarse formas emergentes no tradicionales de participar políticamente.<sup>8</sup> Son los denominados colectivos juveniles urbano-culturales: Okupas, Ni Cascos Ni Uniformes, Amanecer Rojo, Movimiento Anónimo Marginal, Coordinadoras Anarquistas, ETHA, MIAU, etc. (Salazar, 2002).

En estas relaciones de los colectivos juveniles y las instituciones encontramos también ejemplos donde los primeros se organizan, movilizan y “luchan”, más que por ideales políticos, por apropiarse (resignificando) de los tiempos y los espacios sociales e institucionales. Por ejemplo, un grupo de jóvenes compañeros de la escuela que gestionan un lugar de la institución para sostener, a contra-turno prácticas circenses y murgueras.

Rossana Reguillo (2000) analiza cómo estos colectivos juveniles renuevan o inauguran distintas formas de usar el cuerpo, el vestuario, los espacios, la música, la tecnología, etc., al observar las prácticas sociales de Skinheads, Raves, Chavos Banda, Anarko Punks, entre otros.

En esta misma línea, en España, Carles Feixa (1998) se pregunta: ¿qué es lo que hace que dos jóvenes punk, que viviendo en lugares muy alejados (España y México) se identifiquen con un estilo de vida aparentemente idéntico? ¿Qué extrañas galerías conectan a los punks con otros estilos contemporáneos como rockers, mods, skinheads, hippies, squatters, hip-hop, pijos y maquineros y con otras subculturas juveniles menos etiquetadas?

Trabajos de investigación de estas características profundizan sobre los puntos de encuentro y de conflicto entre las diferentes

---

<sup>8</sup> Tal es el caso de Reguillo en México; Zarzuri en Chile; Alonso Salazar, en Colombia, entre otros.

formas de adscripción identitarias (que se incrustan en el cuerpo y la subjetividad de los jóvenes) y analizan las particulares formas de vestirse (socioestética), de andar (sociomotricidad), de nombrar (sociolectos) adoptadas por los jóvenes. El concepto de movimiento juvenil se relaciona con las posiciones asumidas, las tendencias y las formas de participar de los/as jóvenes en los conflictos y debates mundiales vinculados con temas como el racismo, la moral pública, la estética, el género, la sexualidad, el Sida, el aborto, la droga, la ecología, el consumo, etc. En los representantes de los diferentes colectivos juveniles pueden encontrarse posturas cercanas en torno de estas temáticas y polémicas sociales de orden global.

Existen estudios que analizaron comparativamente los movimientos juveniles de las décadas del 60 y 70 con los de la década del 90. Concluyen en marcar una ruptura notoria entre las formas “viejas” y “nuevas” de participación de los jóvenes en estos fenómenos. La participación juvenil en los años 60 suele caracterizarse como excesivamente ideologizada y formalizada, a través de movimientos rígidos (juventudes políticas, movimientos estudiantiles clásicos, etc.) con objetivos claramente definidos en relación con la búsqueda de cambios sociales y políticos estructurales en las diferentes sociedades. En cambio, los movimientos juveniles actuales han sido caracterizados como más informales, más horizontales y con “consignas” colectivas más directamente relacionadas con la vida cotidiana. En la actualidad se constata gran predilección de los y las jóvenes por participar de “redes” informales, construidas para fines concretos e inmediatos, más que a través de organizaciones formales, construidas para el logro de cambios macro estructurales.

Pareciera existir entre los jóvenes una mayor adhesión a causas que a organizaciones. Resulta una característica generalizada sospechar de los partidos, de las burocracias y estar dispuestos, al menos algunos, a adherir a causas ecológicas, étnicas, sociales, aunque sean transitorias. Pero cuando estas se burocratizan, cuando adquieren formas más institucionales, se vuelven desconfiables.

Las estrategias de construcción identitaria proceden indicando diversos tipos de “otros” y de “nosotros” que se expresan en la construcción de prototipos con los que se guardan relaciones de mayor cercanía o alejamiento. En los discursos de los sujetos juveniles

suelen aparecer referencias a la propia identidad como a las principales alteridades.

En este entramado complejo, constituido por las formas diversas de establecer tramas vinculares, los sujetos juveniles configuran prácticas sociales, a partir de las cuales construyen su identidad y su lugar en el mundo; inauguran formas de relacionarse con su cuerpo, con sus pares, con los adultos y con las instituciones.

La transición de la Modernidad a la Posmodernidad resulta un proceso complejo que genera incertidumbre y temor. Los jóvenes son vistos, desde los sectores más conservadores, como un “peligro social” al cual hay que controlar y corregir antes que interpretar y aceptar. Por el contrario desde una mirada hermenéutica consideramos, tal como lo afirma Reguillo (2000), que las representaciones y las prácticas juveniles debieran ser leídas como “metáforas del cambio social”. La autora sostiene que observar y comprender cómo conciben e interpretan los jóvenes a la política, la sociedad, la cultura y también cómo se relacionan ellos con el propio cuerpo, con los elementos mágicos-religiosos y con las instituciones, nos podrían revelar las formas y contenidos que ira asumiendo la sociedad futura (Reguillo, 2000: 64).

Antes que “re-encasillar” a los jóvenes en los roles y los significados de antaño, proponemos asumir el desafío de observar y descifrar sus prácticas, para comprender una realidad en proceso de re-configuración, asumiendo la postura optimista de que el “buen rumbo” estará en manos de la cenestesia social (Maffesoli, 1993).

## Bibliografía

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979), *La reproducción*. Madrid, Laia.
- Bourdieu, P. (1990), *Sociedad y cultura*. México, Grijabo.
- Feixa, C. (1998), *De jóvenes, Bandas y Tribus. Antropología de la Juventud*. Barcelona, Ariel.
- García Canclini, N (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Maffesoli, M. (1990), *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona, Icaria.
- (2004), *El nomadismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2001), *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las*

- sociedades posmodernas*. Buenos Aires, Paidós.
- (1996), *De la orgía. Una aproximación sociológica*. Barcelona, Ariel.
- (1993), *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Margulis, M y otros (2003), *Juventud, Cultura y Sexualidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Margulis, M y Urresti, M. (1997), *Buenos Aires y los Jóvenes: las tribus Urbanas*. Buenos Aires, Revista Encrucijadas n° 5.
- Martín Barbero, Jesús (1998) “Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad” en Cubides, H. y otros, (eds.) «Viviendo a toda» Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del Hombre-Universidad Central.
- Pérez Islas (coord.) (2000) Jóvenes e instituciones en México. 1994-2000. México: SEP-Instituto Mexicano de la Juventud.
- Salazar, G. (2002), “El potente silencio de los 90” en *Historia Contemporánea de Chile. Tomo V: Niñez y Juventud*. Santiago de Chile, LOM.
- Stanley Hall, G (1904), *Adolescence, vol I y II*. Nueva York, Ayer Company Publishers.
- Ortiz, R. (1997), *Mundialización y Cultura*. Buenos Aires, Alianza Editorial.
- Reguillo Cruz, R. (2000), *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. México, Norma.





# **Relatos del cuerpo: El enfoque biográfico y las prácticas corporales.**

Nancy Díaz Larrañaga

“Hay que volver la mirada al terreno del sentido común, donde nacen y mueren las significaciones y representaciones compartidas”

*Carlos Piña*

El presente apartado pretende problematizar la pertinencia del abordaje biográfico para indagar las prácticas corporales de sujetos jóvenes. Para ello recuperaremos la categoría de práctica y su vinculación con las relaciones intersubjetivas. A partir de allí recurriremos a la técnica del relato de vida para dar cuenta de las significaciones sociales que se anclan en las prácticas cotidianas de los sujetos.

## **Si de prácticas hablamos...**

Si afirmamos que lo social está constituido por sujetos y que, por lo tanto, lo que tenemos frente a nosotros son agentes y no lo social en sí, es necesario indagar de qué tipo es la relación que vincula lo individual con lo social. Los sujetos entablan relaciones entre sí, a través de la comunicación intersubjetiva, que posibilitan los entendimientos y los acuerdos que llevarían a formar lo que se denomina sociedad. Las corrientes que han seguido esta línea de pensamiento, entre ellas el interaccionismo simbólico y la fenomenología, se cen-

tran en el estudio de situaciones pequeñas, cotidianas, buscando en los acontecimientos y las acciones, los contextos de significado.<sup>1</sup>

Max Weber fue uno de los primeros sociólogos en atribuir importancia y teorizar la acción social. Nos dice “*Por acción debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o en un permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La ‘acción social’, por lo tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo.*”<sup>2</sup>

Esta concepción de la acción tiene en cuenta la intencionalidad del sujeto y el sentido subjetivo. Alfred Schutz avanza sobre esta postura teórica y considera que hay que distinguir entre la acción y el acto (este último como lo ya realizado); entre el significado del productor de un objeto cultural y el significado del objeto y de la acción producidos<sup>3</sup>. Existen fundamentalmente dos aportes más de Schutz en esta línea: en principio, la expresión ‘conducta’ es muy vaga (asociado a la automático e inconsciente) y es mejor entenderla como vivencia o acción (voluntaria). En segundo lugar considera que hay que distinguir los motivos ‘para’ de los motivos ‘porque’ de una acción<sup>4</sup>. El motivo se conoce luego de conocer el significado de la acción. Esta

---

<sup>1</sup> Hugo Zemelman se refiere a esta relación de la siguiente manera: “De lo que se trata es de no hacer un planteamiento dualista entre individuo y sociedad ni menos de privilegiar al hombre como individuo o a la sociedad como un todo, sino de encontrar los canales mediante los cuales el hombre se enriquece, como individualista, de su experiencia social, a la vez que la sociedad se alimenta de la capacidad de los hombres para asumir la condición de sujetos protagónicos.” *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México (Jornadas 126), México (1997), pág. 56.

<sup>2</sup> Max Weber (1977), *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, F.C.E. México, pág. 5.

<sup>3</sup> Schutz, Alfred (1993), *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Paidós. España.

<sup>4</sup> “El acto así proyectado en el tiempo futuro perfecto y en función del cual la acción recibe su orientación, es el ‘motivo para’ para el actor...La motivación para es un contexto de experiencia disponible en el momento de la proyección” pp 117-119 “Lo que nuestra formulación hace es tomar un hecho pasado y vincularlo con un hecho aún más remoto en el pasado...El motivo porque explica el proyecto en función de las vivencias pasadas del actor”. Schutz, Alfred. *Op. cit.* pág. 120.

última siempre se realiza de acuerdo a un plan, más o menos preconcebido, aunque lo que se proyecta en la mente del sujeto es el acto y no la acción.

El francés Pierre Bourdieu va más allá en algunos de estos aspectos al proponer la categoría de ‘práctica’<sup>5</sup>; articula en ella las características subjetivas (incorporadas socialmente) y las condiciones objetivas sociales. Considera que la práctica es una puesta en acto en el presente del esquema de percepción y acción incorporado por el sujeto en el pasado (*habitus*), tendiendo a un futuro. La noción de práctica está muy cercana, en las relaciones planteadas por Bourdieu, de la noción de estrategia. En *El sentido práctico*, Bourdieu afirma: “*De hecho, la relación práctica que un agente particular mantiene con el porvenir y que dirige su práctica presente se define en la relación entre, de un lado, su habitus y, en particular, unas estructuras temporales y unas disposiciones respecto al porvenir constituidas a lo largo de una relación particular con un universo particular de cosas probables, y, de otro lado, un estado determinado de probabilidades que le son objetivamente otorgadas por la realidad.*”<sup>6</sup>

Esta noción de práctica (cuando nos referimos a las prácticas también nos estamos refiriendo, por supuesto, a las prácticas corporales) permite entender las acciones de los sujetos a través de un lapso de su vida y en algún ámbito o aspecto de esta vida, como guiadas por una intencionalidad que unifica, en algún grado, a las distintas acciones. Esto no quiere decir que el sujeto posea una sola intencionalidad en todo lo que hace, pero sí que organiza de algún modo para él coherente, acciones que en su conjunto conforman una práctica<sup>7</sup>. Asumir esta noción de práctica, implica distanciarnos de la

---

<sup>5</sup> Pierre Bourdieu (1991). *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.

<sup>6</sup> *Ídem*. Pág. 110.

<sup>7</sup> Como expresa Andión “En conjunto las prácticas de cualquier agente serán sistemáticas (congruentes) y distintas (diferentes situacionalmente) porque son el producto de la aplicación de esquemas idénticos pero convertibles” A la vez, las obras de un agente también están orquestadas con las obras y prácticas de los sujetos que comparten una misma clase de *habitus*. Andión, Eduardo (1992). *Lógica y Sociológica de las prácticas simbólicas: aportaciones de la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu a las reflexiones teóricas sobre la comunicación social*. Tesis de licenciatura, Universidad Anahuac, D.F. México, pp 61-62.

postura que asimila la práctica a la técnica y acercarnos a una concepción que la contemple como una forma de conocimiento puesta en acto<sup>8</sup>.

Todos los abordajes aquí expuestos basan su estudio en las acciones o prácticas de los sujetos. Es decir, por más que resulte casi obvio, sólo los sujetos realizan acciones ancladas en las vivencias y experiencias<sup>9</sup>.

Ninguna práctica corporal puede realizarse, pensarse, recordarse o proyectarse sin recurrir a dimensiones de espacio y tiempo. Sin embargo, estas dimensiones no son únicas, estables u homogéneas para toda circunstancia o agente, a diferencia de lo que nos presenta nuestra primera referencia basada en el sentido común. El tiempo no es sólo lo cronológico, medido por reloj, ni el espacio es sólo el lugar físico en el cual estamos. Ambos son construcciones culturales, las cuales se expresan en las experiencias de los sujetos vivenciadas tanto interna como externamente. Según Giddens<sup>10</sup>, la mayoría de los analistas sociales abordan las dimensiones espaciotemporales como ‘contornos de la acción’, asumiendo la posible medición cronológica. Esta postura mayoritaria no contempla que las relaciones de espacio y tiempo son constitutivas de la producción y reproducción de lo social y a la inversa; es decir, las dimensiones espaciotemporales

---

<sup>8</sup> “La orientación científicista o técnico-positivista ha confundido lo que es una *práctica*, la acción, con lo que es la *técnica*. La acción implica incertidumbre porque es compleja y está contextualizada en un sin fin de interrelaciones. Pero la acción supone no sólo conocimiento, sino motivos para actuar, es decir, intencionalidad y proyecto... Si el conocimiento no debe desconsiderar la práctica y si en la mediación en ella reside su riqueza formativa, la práctica misma no es un mero hecho mecánico, sino un forma de *saber hacer*” Gimeno Sacristán, José (1995). “Paradigmas Crítico-Reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas” pp 15-16 y 19.

<sup>9</sup> Según Stuart Hall, quien diferencia los paradigmas culturalista y estructuralista, el primero retoma a experiencia como el terreno de lo vivido, donde las condiciones y el conocimiento se interceptan. El segundo considera que el sujeto puede vivir y experimentar las condiciones en y a través de categorías (clasificaciones que nombran la cultura); entonces, las categorías no se originan en la experiencia, sino que ésta es su efecto. V.V. A.A. (1990). “UCSC Center for Cultural Studies Newsletter”, Santa Cruz, University of California.

<sup>10</sup> Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración*. Amorrortu editores. Argentina, pág. 143.

son estructuradas por la cultura y, a la vez, tienen un efecto estructurador al interior de las relaciones sociales.

## Prácticas y significación

Todas las acciones y prácticas ya realizadas en el pasado son posibles de ser tenidas en cuenta en el presente. En otras palabras, se puede dirigir la mirada en una vivencia pasada y de este modo otorgarle significado; entonces, son significativas aquellas vivencias que se captan reflexivamente<sup>11</sup>. Las vivencias en sí no tienen sentido, son el fundamento desde el cual, según Berger y Luckman, puede surgir el sentido, convirtiéndose en el origen de los acervos sociales de conocimiento<sup>12</sup>. Los significados, desde esta perspectiva, son las normas, las representaciones, los valores y la intencionalidad que se ponen en juego en lo social<sup>13</sup>.

De acuerdo con lo que plantea Gilles Deleuze<sup>14</sup>, el sentido no se confunde ni con las proposiciones, ni con los objetos, ni con los conceptos, ni con las vivencias o actividades mentales. Se instala como frontera entre todos ellos. El sentido se desliza por la superficie de las proposiciones, ya que lo más oculto es generalmente lo más manifiesto y lo manifiesto está en el lenguaje. Es así que no existe, sino insiste o subsiste. Para designar el sentido de una proposición, siempre se necesita de otra, ya que nunca se puede decir el sentido de lo que se dice<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Alfred Schutz, *op. cit.*

<sup>12</sup> Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Paidós. España, pp 31-35.

<sup>13</sup> Franco Crespi define “con el término significado entendemos aquí cualquier forma determinada (representación del sí mismo y de la realidad, actividad lingüística del nombrar-definir a las cosas, regla de comportamiento, forma cognitiva, etc.), que permite reducir la complejidad indeterminada en la que los actores se encuentran originalmente arrojados. Las representaciones, los valores, las reglas, en tanto significados determinantes dentro de un lenguaje compartido, son formas objetivadas, que, como tales, adquieren vida propia”. (1997). *Acontecimiento y Estructura: por una teoría del cambio social*. Pág. 11, Ediciones Nueva Visión, Argentina.

<sup>14</sup> Para ahondar en estos conceptos, ver Deleuze, Gilles (1989). *Lógica del Sentido*, Ed. Paidós, España.

<sup>15</sup> Este postulado planteado por Deleuze, retoma los aportes de Peirce Charles (1988). *El hombre, un signo*. Ed. Crítica, España.

Las prácticas se realizan en contextos sociales a través de relaciones con otros sujetos y con objetos. Las primeras (relaciones con sujetos) se entablan con los predecesores, los contemporáneos y los sucesores<sup>16</sup>. Retomando una vez más a Schutz, las relaciones entabladas con otros pueden ser con predecesores (quienes vivieron antes y por lo tanto no conozco, pero influyen en mis acciones), con sucesores (quienes vivirán en el futuro, pudiéndose orientar las acciones hacia ellos) y contemporáneos (quienes viven en la misma época que yo). Estos últimos pueden ser anónimos o asociados; los asociados se caracterizan por compartir una relación cara a cara. Así, entre ellos construyen una relación ‘nosotros’, que se diferencia de una relación ‘ellos’, el resto de los contemporáneos. La primera se caracteriza por una mayor negociación y una menor tipificación. La segunda, por menor negociación y mayor tipificación. A la vez, la relación ‘nosotros’ está fundada en un mayor acercamiento, compartiendo coordenadas de tiempo y espacio (que puede ser físico o no, aunque básicamente él habla de la interacción cara a cara).

Las relaciones con los objetos incluyen a un agente y un objeto en un vínculo particular entre ellos. Todas estas relaciones forman parte del contexto de las prácticas realizadas por un sujeto; estas prácticas parten de una situación biográfica, entendida como la manera en que se sitúa un sujeto a partir del periodo formativo de su vida, que actualiza y pone en marcha distintas acciones en un aquí y ahora específico<sup>17</sup>.

Articular las prácticas corporales con la situación biográfica implica acercarse a un enfoque también biográfico. La técnica del relato de vida tiene una vasta tradición en ciencias sociales, aunque no siempre fue retomada de la mejor manera. Tal vez se deba a que detrás de ella existe una concepción epistemológica muy fuerte, que posibilita y a la vez restringe su uso.

## La historia

En los años ‘20, más precisamente en la Escuela de Chicago de Estados Unidos, se llevaron a cabo trabajos hasta el momento

---

<sup>16</sup> Maurice Natanson, en la introducción de Alfred Schutz (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu, Argentina, pp 19 a 22.

<sup>17</sup> Los conceptos de predecesores, sucesores, contemporáneos y situación biográfica, son tomados de A. Schutz. *op. cit.*

no realizados desde la óptica sociológica. Es así que se instala una trayectoria cualitativa, que intenta reconstruir aspectos de la vida de unos inmigrantes polacos. Esta investigación dio pie a un trabajo pionero por parte de W. I. Thomas y F. Znaniecki.

Sintéticamente, la investigación consistió en trascender el nivel de la entrevista y buscar datos de la misma realidad en cartas y en diversos objetos. Los polos de la investigación contemplaban a los inmigrantes polacos en Estados Unidos y a los familiares que se quedaron en Polonia.

Esta línea de abordaje es continuada por varios investigadores en ese entonces, pero se vio interrumpida luego de la Segunda Guerra Mundial. Una de las posibles causas fue que se empezaron a considerar como aplicaciones muy limitadas, con dificultades en la recolección de los datos y complejidad en el análisis. Esta crítica supe- ra lo específicamente biográfico para extenderse a lo que se conoce como metodología cualitativa.

No fue sólo la sociología quien llevó adelante esta empresa. Han sido numerosos los trabajos de antropólogos<sup>18</sup> (básicamente intentando reconstruir las vivencias, valores y costumbres de culturas, que estaban sufriendo procesos de cambio) e historiadores (buscando realizar memorias de personajes ya fallecidos).

Si bien fue una técnica que nunca se abandonó por completo, tuvo un impasse (que coincide con el lapso de tiempo en el cual la metodología cualitativa, como ya se señaló, también fue postergada y marginada) hasta los años '70 aproximadamente, donde empieza a recobrar su status, hasta convertirse en una técnica hoy privilegiada por ciertos grupos o de 'moda'.

Los estudios que la aplican son actualmente diversos, pero así de diversos también son los objetivos, los temas, los objetos de estudio y las maneras en que son llevadas a la práctica. Pero vayamos un poco atrás, al encuentro de sus fuentes teóricas.

## Las Bases

En un rastreo epistemológico, se hallan los fundamentos y

---

<sup>18</sup> Entre los numerosos aportes se encuentran los de P. Radin (discípulo de Boaz y Robinson); L. W. Simmons; W. Dyk; C. Ford; y el conocido trabajo de Oscar Lewis, por mencionar solo algunos.



los antecedentes del relato de vida básicamente en tres líneas de pensamiento: el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la etnometodología.

El primero cuenta con los aportes de George Herbert Mead, quien desde la Escuela de Chicago, aproximadamente entre finales del siglo XIX y principios del XX, desarrolla reflexiones en torno a la convicción de que ‘la sociedad está dentro del individuo’. Para ello, concibe que la sociedad precede al individuo y este último se debate internamente entre su ‘yo’ (lo creativo e innovador) y su ‘mi’ (lo social, lo que es capaz de lograr un acuerdo con lo establecido, el orden social, lo convencional incorporado a partir de los procesos de socialización). Estas dos facetas del individuo están incorporadas en lo que Mead denominó el ‘self’, y su juego, constituye la acción social. Pero el orden social emerge y se negocia en las interacciones cara a cara, de ahí el nombre que luego tomará su corriente.

En parte basados en los aportes de Mead, pero retomando sobre todo a Husserl y a Max Weber, los estudios fenomenológicos encabezados por Alfred Schutz (quien trabaja hasta finales de la década del ‘50, que es cuando muere) intentan abordar el problema del mundo subjetivo y de los acuerdos de conciencia. Para ellos se basa en lo que denomina el mundo de la vida cotidiana (dando seguimiento a los estudios centrados en la microsociología), preguntándose cómo construyen los individuos la realidad social. La clave la encuentra en la ‘intersubjetividad’, que permite que los acervos de conocimiento existan y se construyan cadenas de significados. Para ello, identifica como ya enunciáramos párrafos atrás, dos clases de motivos de la acción: los motivos para y los motivos porque<sup>19</sup>, estos últimos son los privilegiados para indagar los significados. La búsqueda de Schutz está guiada por la inquietud metodológica de cómo conocer objetivamente lo subjetivo.

---

<sup>19</sup> “El acto así proyectado en el tiempo futuro perfecto y en función del cual la acción recibe su orientación, es el ‘motivo para’ para el actor...La motivación para es un contexto de experiencia disponible en el momento de la proyección” pp 117-119 “Lo que nuestra formulación hace es tomar un hecho pasado y vincularlo con un hecho aún más remoto en el pasado...El motivo porque explica el proyecto en función de las vivencias pasadas del actor” pp 120. Schütz, Alfred. La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva. Paidós. España, 1993.

La etnometodología, encuentra el anclaje inicial de sus investigaciones en los trabajos de H. Garfinkel, a fines de la década del '40, pero sistematizado y publicado recién en los años 60s. La propuesta es indagar los métodos que sigue la gente para hacer lo que hace, buscar las normas como constructoras de lo social. Si bien se notan los resabios de la teoría parsoniana, también retoma abiertamente líneas (entre las que se encuentran los aportes de Schutz y Mead) que se alejan de esta perspectiva. Por lo tanto aquí la norma está planteada como aquello que se negocia continuamente, como algo frágil y cambiante. Se distancia del problema de las conciencias que se venía trabajando anteriormente, para ver de qué manera se lleva a la práctica, y aquí el lenguaje está entendido como pieza fundamental, por ser privilegiado para contener y expresar la norma.

Sin duda, los tres enfoques que aquí se intentaron exponer poseen mucha más potencialidad explicativa que lo que esta breve síntesis puede dar cuenta. Como así también, muchas más críticas. Sin embargo no es el objetivo ir más allá, sino brindar algunos indicios sobre las nuevas concepciones que manejan. Pero tampoco sería justo dejar de enunciar otros abordajes que actualmente sustentan a los relatos de vida. Entre ellos encontramos al marxismo sartreano, el estructuralismo, el neomaterialismo, o simplemente empiricismo, teorías de los roles, la hermenéutica, por citar los más trabajados.

### **Algunas particularidades**

Hasta ahora no se ha hecho mención a qué nos referimos cuando hablamos de relato de vida. Una primera diferencia distingue a lo que se denomina 'historia de vida' y por otro lado el 'relato de vida'. Aunque a primera vista parecieran ser lo mismo, no lo son. La primera remite a estudios sobre una persona determinada, que sí incluye su propio relato, pero que es complementado con otras clases de documentos o narraciones. Se basa en recorridos amplios en la vida de un sujeto, y lo que interesa es una suerte de totalidad, donde el orden cronológico tiende a ser respetado. Tampoco es el testimonio, ya que éste último toma al individuo en calidad de partícipe u observador de un hecho, por lo tanto se aleja de la entrevista biográfica. También se lo podría diferenciar de la historia oral, siendo ésta,

“el análisis de fuentes orales con un objetivo histórico”<sup>20</sup>. Aunque indudablemente se comparten característica, y tal vez la historia oral sea la técnica más abarcativa de las señaladas, las diferencias existen, a pesar que a veces parezcan sutiles. Poder explicitarlas ayuda a una mejor comprensión de las posibilidades y potencialidades de cada una.

A diferencia de lo anterior, el relato de vida es una entrevista que busca conocer lo social a través de lo individual. Es por eso que se sustenta en la experiencia del individuo, no teniendo que ser este último una persona en particular, ni especial, sólo basta con que sea parte de la comunidad a la cual se estudia. Estas han sido algunas de las características que tanto Daniel Bertaux como Franco Ferrarotti (ambos con una amplia trayectoria en la aplicación de esta técnica en sus investigaciones) defienden, como parte de reivindicar lo biográfico en tanto enfoque metodológico y no simplemente como herramienta.

Es así que cuando hablamos de entrevista biográfica nos referimos a un relato pronunciado en primera persona, ya que lo que se intenta rescatar son las experiencias de ese individuo. Casi nunca se pretende que sea exhaustivo, sino que se centra en algún momento o aspecto de la vida. También la ilusión de la totalidad está desterrada, porque se considera que todo sujeto posee un mecanismo selectivo que desde el presente lo lleva a recordar u olvidar determinados hechos, y dicho proceso debe ser respetado por el investigador.

Cuando uno se enfrenta con técnicas de este estilo, ciertas preguntas no dejan de aflorar: ¿a quién interrogar? ¿A cuántos? ¿Cómo debe ser la entrevista? ¿Cómo deben ser las intervenciones del investigador? ¿Cuán completo debe ser el relato? Ya en un grado superior, surgen interrogantes del tipo ¿cómo transcribirlas? ¿Cómo analizarlas? ¿Cómo publicarlas?

Como se verá, nada de todo esto tiene una única respuesta. Se ha mencionado que el entrevistado debe cumplir un único requisito: ser parte de la comunidad o del universo a estudiar. No debe poseer características especiales, ni sobresalientes. En cuanto al número de la muestra (esta parece ser una preocupación con claros tintes

---

<sup>20</sup> Panella, Claudio. “La historia oral, sus fuentes y archivos”. En Oficios Terrestres, n°5. F.P. y C. S., U.N.L.P., Argentina. Para una completa información sobre la historia oral, consultar este artículo.

cuantitativos), Daniel Bertaux propone que se debe concluir de hacer entrevistas, cuando se alcance el nivel de ‘saturación’. Es decir: no se debe partir con un número determinado antes de comenzar la indagación, sino que los mismos datos ‘dicen’ cuando ya la información (mejor dicho las relaciones conceptuales) comienza a ser repetitiva. Al llegar a este punto, debe haber cierta claridad como para preguntarse si no existen algunos elementos heterogéneos, que pueden brindar otra perspectiva (si se entrevistó a obreros, y todos fueron no sindicalistas, preguntarse por la visión de un sindicalista, por ejemplo). Bertaux concibe a la saturación como un paso anterior a la generalización. Sin embargo, existen posturas que consideran que no debe ser una de las preocupaciones de la metodología cualitativa el hecho de generalizar, ni arribar a leyes. Esta es una preocupación netamente cuantitativa, la cual no corresponde al parámetro dentro del que intenta insertarse lo cualitativo, y el enfoque biográfico en particular.

En cuanto al momento de la entrevista, ésta debe contar con contratos entre el entrevistado y el entrevistador. La riqueza es poder rescatar un relato lo más íntegro posible, con el menor número de intervenciones e interrupciones posibles. Y la característica del relato la debe proporcionar el mismo sujeto. Aquí es necesario aclarar que en tanto el individuo se posiciona en primera persona y habla de sus experiencias, se lo considera el personaje del relato. No importa si dice absolutamente todo, ni si respeta el orden cronológico, sino los hechos que son iluminados por la selección del recuerdo y la lógica de conexión que se evidencia en el relato. Hay que recordar que todo relato biográfico es focalizado, parcial, y su primer recorte está dado por el investigador mismo, en base a su interés de conocimiento. Tampoco debe importar si las cosas ocurrieron tal cual lo contado, ni si es absolutamente verdad. Esto se basa en que si no sucedió así, por lo menos desde el presente se lo concibe de esa manera y por lo tanto se actuará en consecuencia. Hoy es el valor y el significado que se le atribuye; una futura acción contemplará esta visión y los acontecimientos venideros estarán fundados en estos motivos. Enfocado desde otro punto de vista, da cuenta del ‘deber ser’ instalado en una sociedad (“yo no lo hice de esa manera, pero debería haberlo hecho, o era lo que otros hacían”). Es ilusorio pretender que el sujeto recuerde su pasado tal cual fue. Todo relato, si bien habla del pasado, se hace desde el presente.

Insistamos una vez más: lo que interesa aquí es la narración en primera persona de un sujeto, que cuenta sus experiencias, como las vivió, y no habla de otros (sino sólo como personajes complementarios de su propia historia). Pero no nos olvidemos que toda entrevista está coproducida, tiene dos autores: entrevistado y entrevistador son indispensables para que este texto sea el que es. Si uno no estuviese, o hubiese estado e interactuado de otra manera, el texto sería otro.

Lo biográfico es darle la palabra al individuo, pero no es individualismo, ni exclusivamente la postura de darle la palabra a los que no la tienen. A través de lo biográfico se puede arribar a dos puertos básicamente: a conocer significados y contextos de significados de lo individual en tanto parte de lo social o a indagar estructuras y normas sociales. El sujeto no habla de lo íntimo como su sensación, sino que habla de su 'mi' social como lo definiría G. Mead.

A la hora del análisis, son diversos los posibles abordajes del texto. Lo semiológico y lo hermenéutico - interpretativo, son alternativas de una gama de análisis de contenidos. Aquí no ahondaremos en esta cuestión. Sin embargo, no está de más aclarar que comparte pasos atribuidos al análisis cualitativo y como dice Ruiz Olabuénaga (1996) "La investigación cualitativa es un tipo de acercamiento que busca describir, decodificar y traducir el significado de distintas acciones de la vida cotidiana"<sup>21</sup>. Esto nos lleva a tres pasos fundamentales 1- presentar las acciones casi con lujo de detalle, como una parte etnográfica, y como base para interpretar; 2- encontrar los códigos socio-culturales de esos hechos; y 3- interpretarlos en relación con la teoría.

Por más que este apartado haya tenido carácter de 'receta', hace falta aclarar, que éstas no existen. Cada caso aporta sus especificidades. En líneas generales, estaríamos muy cerca de la 'descripción densa' propuesta por Geertz.

## **Potencialidades de su uso en relación a las prácticas corporales**

Una mirada compleja de las prácticas corporales puede dar cuenta de las manifestaciones colectivas, políticas y religiosas, de los

---

<sup>21</sup> Ruiz Olabuénaga, José Ignacio Metodologías de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto, Bilbao, 1996.

múltiples rituales y ceremonias de los que está hecha nuestra vida en sociedad. Todo forma parte de un proceso, y es en las prácticas sociales donde se encuentra el lugar de apropiación y transformación de la cultura. Este proceso parte de los agentes y de sus posiciones en el ámbito social, en un contexto espaciotemporal. Desde estas matrices históricas se da el intercambio y la lucha por la significación, considerando a los agentes como sujetos activos y competentes. Aquí se ponen en juego las ‘mediaciones’, que se expresan en prácticas corporales concretas, sobre todo en relación a la ritualidad, la tecnicidad y la sociabilidad<sup>22</sup>.

En tanto que las teorías inscriptas bajo la línea de la acción social, buscan encontrar la sociedad a través de los sujetos, en sus interacciones, en sus acontecimientos y en la forma en que son organizados y revalorados esos hechos; en tanto lo que persiguen son los contextos de significados en que dichos sucesos son inscriptos, dando cuenta esto de lo que constituye a lo social, están valorando a las prácticas significativas como forma privilegiada de acceso a ese conocimiento.

Si uno desea alejarse de un enfoque neo-positivista para buscar qué existe detrás de cualquier práctica corporal significativa culturalmente, se necesita un análisis que trabaje en varios niveles a la vez. Muchas técnicas posibilitan la recolección de los datos previos, y de ello dan cuenta las innumerables investigaciones que desde las

---

<sup>22</sup> Según palabras de Martín Barbero “*Socialidad* es el nombre con que hoy se denomina lo que en la sociedad excede el orden de la razón institucional. Socialidad es la trama que forman los sujetos y los actores en sus luchas por horadar el orden y rediseñarlo, pero también sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones...La *ritualidad* es, a la vez, lo que en las prácticas sociales habla de la repetición y de la operabilidad. Al religar la acción a los ritmos del tiempo y los ejes del espacio, la ritualidad pone reglas al juego de la significación introduciendo gramaticalidad y haciendo así posible la *expresión* del sentido...Durante mucho tiempo la reducción de la técnica a instrumento ha estado opacando lo que ella tiene de sedimentación de saber e impidiéndonos asumir como dimensión constitutiva de las prácticas lo que antropólogos como M Mauss han denominado *tecnicidad*...Pues más que objetos adquiribles o actividades especializadas la tecnicidad es parte fundamental del *diseño* de nuevas prácticas, más que artefacto es ‘competencia del lenguaje’...” Extracto de La comunicación desde las prácticas sociales: Reflexiones en torno a su investigación, pág. 12. Coordinado por G. Orozco Gómez, Cuadernos de Comunicación y prácticas Sociales, n° 1, PROICOM, UIA, México, 1990.

ciencias sociales se han llevado y se siguen llevando adelante.

Sin embargo, el relato de vida (aunque no sea obviamente la única técnica que lo posibilita) aporta una especificidad de datos en un texto, anclado en actos sociales. De por sí esta narración está procesada en un primer nivel de interpretación por el propio sujeto, pero que necesita tener otros tipos de lectura para arribar a una interpretación de segundo orden (primero desde el sentido común y luego desde constructos teóricos).

Este texto brinda la posibilidad de acceso a los contextos de significado de las prácticas corporales, superando el significado del acto en sí. Los contextos también pueden leerse como las mediaciones a las que en párrafos anteriores hacíamos referencia, o significaciones sociales que son constructivas de la realidad social.

Para adentrarse en las prácticas corporales de los sujetos, se necesita abordar los significados de ese hacer, es decir, contemplar teórica y metodológicamente que a las prácticas se les atribuyen sentidos y significados como parte de su intencionalidad. En otras palabras, esta interpretación se apoya en el carácter expresivo de la práctica, concibiendo que estas expresiones brindan o revelan la subjetividad; y la condición expresiva humana más significativa es el lenguaje<sup>23</sup>. A partir de allí, los sujetos logran poner en palabras las vivencias de su propia corporalidad, que muchas veces se encuentra culturalmente negada.

La afirmación anterior marca un camino metodológico en donde una de las posibilidades es obtener un relato experiencial de los sujetos. Este relato está construido con base en la memoria, donde lo importante es la rememoración de experiencias propias, dándole la característica de autobiográfico<sup>24</sup>. Este relato brinda elementos para indagar los sentidos y significados aludidos<sup>25</sup>; es decir, el lenguaje posibilita que lo íntimo (impresión) deje de serlo y se convierta en social (expresión), posibilitando un análisis interpretativo<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> García Selgas, Fernando *op.cit.*

<sup>24</sup> Piña, Carlos (1989). "Sobre la naturaleza del discurso autobiográfico", en *Argumentos*, UAM-X, México, pp. 131-160.

<sup>25</sup> Piña, Carlos (1986) "Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales" Documento de trabajo de FLACSO, n° 319, Santiago de Chile.

<sup>26</sup> El pasaje de la impresión a la expresión lo retomamos de Ricoeur,

En la narración biográfica, lo que se pone en juego es una reconstrucción del pasado desde el presente, donde la memoria juega el papel central<sup>27</sup>. La rememoración no es el hecho tal cual sucedió, pero es su actualización presente, dando cuenta de la praxis social.<sup>28</sup> En ese sentido no se recupera la práctica corporal individual, sino la trama sociocultural que ella evidencia.

El relato no tiene el fin de interiorizarnos en esa persona en especial, sino más bien, partir de lo individual y singular hacia lo general y social<sup>29</sup>. Para ello, no se focaliza la mirada en la vida del sujeto entrevistado, sino en sus prácticas y actividades. Ya que se basa en la experiencia (y la experiencia además de lo individual y vivencial contiene la relación con lo social), el relato puede dar pistas concretas para una interpretación de lo social.

Este análisis habilita a indagar las construcciones identitarias que los sujetos realizan en busca de su definición en la sociedad, y qué grado de articulación poseen las prácticas corporales como condensadoras de rasgos identitarios en la juventud hoy.

## Bibliografía

- Barbero, Jesús (1990). *De los medios a las prácticas*. En Cuadernos de PROIICOM n° 1 La comunicación desde las prácticas sociales: Reflexiones en torno a su investigación, Coordinado por G. Orozco Gómez, UIA, D.F. México.
- \_\_\_\_\_ (1987). *De los medios a las mediaciones, comunicación, cultura y hegemonía*. G. Gili, Barcelona, España.

---

Paul (1995). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI y UIA. México y de Crespi, Franco (1997). *Acontecimiento y Estructura: por una teoría del cambio social*. Cap. I. Ediciones Nueva Visión, Argentina. Recordamos que en el capítulo IX se desarrollan con mayor profundidad los pasos metodológicos seguidos.

<sup>27</sup> Piña, Carlos (1986) "Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales" Documento de trabajo de FLACSO, n° 319, Santiago de Chile.

<sup>28</sup> Estas implicaciones teóricas y metodológicas se desprenden de la teoría de la acción social.

<sup>29</sup> Bertaux, Daniel (1988). "El enfoque biográfico: su validez metodológica. Sus potencialidades", en *Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia Oral e Historia de Vida*, n° 18, FLACSO, pp. 55-80. México.



- Bertaux, Daniel (1993). *Los relatos de vida en el análisis social*, en Aceves Lozano, Jorge (comp.) *Historia Oral*, Col. Antologías Universitarias, UAM - Instituto Mora, pp. 136-148, México.
- (1988). *El enfoque biográfico: su validez metodológica. Sus potencialidades*, en Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia Oral e Historia de Vida, n° 18, FLACSO, pp. 55-80. México. (Versión original 1980).
- Chanfrault - Duchet, Marie Françoise (1988). *El sistema interaccional del relato de vida*, en Sociétés, mayo, pp. 26-31, París. Trad. María Jiménez M y T.
- Demazière, Didier y Claude Dubar (1997). *Analizar las entrevistas biográficas. Un ejemplo de relatos de inserción*. Col. Essais & Recherches, Nathan, pp 171-300, París. Trad. Maribel Osorio).
- Ferrarotti, Franco (1988). *Biografía y ciencias sociales*, en Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia Oral e Historia de Vida, n° 18, FLACSO, pp. 81-96. México. (Versión original 1983).
- Galindo Cáceres, Jesús (1994). *Historia de vida, guía técnica y reflexiva*, en Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. VI n°18, Universidad de Colima, pp. 203-230. México.
- Lalive d'Épinay, Christian (1990). *Relato de vida, ethos y comportamiento: por una exégesis sociológica*, en Remy, Jean et Danielle Ruquoy (dir) *Méthodes d'analyses de contenu et sociologie*, Col. Sociologie, Publications des Facultés Universitaires Saint - Louis, Bruxelles, pp. 37-68. Trad. Maribel Osorio.
- Panella, Claudio (1998). *La historia oral, sus fuentes y archivos*, en Oficios Terrestres, n° 5, Año IV, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, U.N.L.P., pp. 88-90. Argentina.
- Piña, Carlos (1989). *Sobre la naturaleza del discurso autobiográfico*, en Argumentos, UAM-X, México, pp. 131 - 160.
- (1986) *Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales*. Documento de trabajo de FLACSO, n° 319, Santiago de Chile.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (1996). *Metodologías de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.

Schutz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Paidós. España.  
Trad. Eduardo J. Prieto (ed. original en alemán, 1932)



# En busca del cuerpo autor.

Aldo Román Césaró

“[...] la realidad social, tiene un significado específico y una estructura de pertinencia para los seres humanos que viven, actúan y piensan en ella”

(Schutz, 1974: 234)

En este apartado me propongo hablar sobre algunos aspectos teóricos y metodológicos para la comprensión de la cultura juvenil, asumiendo que la diversidad de enfoques desde los que se puede interpretar es muy amplia<sup>1</sup>. Las categorías aquí propuestas pretenden servir como conceptos estructurantes para pensar críticamente los procesos de subjetivación en los jóvenes. El nudo teórico central es la potencial relación cuerpo/sujeto, es decir la cualidad de sujeción del cuerpo con lo *histórico-social*, y los modos en que se producen estas prácticas de subjetivación in-corporadas.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> En *La filosofía de la investigación social*, Hughes y Sharrock (1999) dedican en el capítulo V “La Alternativa Interpretativa” un importante caudal de información y posicionamientos teórico en referencia a la interpretación y el significado. Por otro lado, aquí me ubico desde la posición de Umberto Eco para quien interpretar es explicar “porque esas palabras pueden hacer diversas cosas (y no otras) mediante el modo en que son interpretadas” (1995: 26)

<sup>2</sup> Lo histórico-social es entendido desde la perspectiva castoridiana para quien sociedad e historia no tienen existencia por separado. El ser de lo histórico social está dado por las significaciones, que dan un determinado sentido a la vida social, siempre arbitraria (Franco, 2007: 259).

Dicho abordaje tiene enfoques y puertas de accesos diferentes, puesto que cada uno de los integrantes de este proyecto puso en juego sus propios valores –en el sentido de Weber– permitiéndonos amalgamar lo observado, lo escuchado y lo comprendido desde distintas perspectivas, aportando nuevos análisis que nos permitirá una aproximación teórica de carácter propositiva.<sup>3</sup>

Las clases de Educación Física en los recintos escolares se constituyen como un espacio propicio en los que se textualizan y refieren estas prácticas de subjetivación. Para ampliar la mirada y encontrar continuidades o divergencias de estos procesos, prolongamos el rastreo empírico de observación en los jóvenes en dos instituciones distintas. Realicé un seguimiento de los jóvenes, en momentos en que se produce el paso desde la educación secundaria hacia la cultura universitaria, precisamente, como alumnos ingresantes de la carrera de Educación Física.

Sobre el cúmulo de experiencias registradas en este trabajo, me interesa detallar y reflexionar sobre el trayecto etnográfico llevado a cabo y sobre la técnica de recolección de datos utilizada. El antecedente metodológico de la observación en sus modalidades participante –fundamentalmente– y no participante fueron los registros anecdóticos, que en realidad son una técnica utilizada en evaluación, desde aquí surgieron las claves para captar los registros vinculados con el problema de investigación. De manera paulatina esta información fue siendo cada vez más sistemática y compleja, poniéndose en juego mi propia posición hermenéutica e interpretativa, sobre los acontecimientos registrados, influenciada por la historia, las apreciaciones, las maneras de intervención en los escenarios de acción y las coordenadas temporales y espaciales que configuran estos contextos, en los que de una forma u otra estoy involucrado, por lo tanto son parte constitutiva de mi propia subjetividad.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Para Weber el tema de los valores es insoslayable en la explicación de los fenómenos sociales. Por un lado aparecen cuando el investigador selecciona un objeto a investigar, establece las conexiones causales para comprender y explicar la *acción social*, esta a su vez se encuentra provista de significados, tanto por los sujetos observados como por el observador (De Luque, 2000).

<sup>4</sup> La perspectiva hermenéutica (del griego *hermeneuo*=traducir) tiene sus orígenes en las interpretaciones bíblicas, pero llegó a emplearse para representar el proceso general de interpretación cultural. Sin embargo, Foucault y otros (Derrida, por ejemplo) han

## Prácticas corporales. Qué miramos y qué narramos

“Vivimos en el mundo con otros como los cuerpos pantomímicos que somos y no con los cuerpos anatómicos que poseemos”

(Romanyshyn, 1989: 105)<sup>5</sup>

La relación cuerpo/sujeto puede establecerse a partir de la acción, en tanto proceso, es posible pensar en su movilidad interior (endógena) y su observación exterior (exógena).<sup>6</sup> Nos constituimos como sujetos en relación con otros, a partir del lenguaje y en una cultura determinada.

Este sentido es el que cobran muchas de las prácticas sociales incorporadas por los jóvenes en la dinámica escolar y universitaria. Es decir, capacidad de generación infinita y no obstante estrictamente limitada. Esta línea de análisis será propuesta para entender la fluctuación de la toma de decisiones, entendidas como intervenciones, acomodamientos, resistencias de los cuerpos/sujetos juveniles frente al determinismo y la autonomía.<sup>7</sup>

A propósito, es preciso detallar:

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia generan *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principio generadores y or-

---

rechazado de plano esta posibilidad de interpretación en tanto que todo es interpretación, el hecho es que la verdad es un efecto del poder. La idea de que por medio del pensamiento podemos captar la naturaleza última de la realidad misma, es falsa.

<sup>5</sup> Fragmento extraído de “Technology as symptom and dream”. En Belting (2007).

<sup>6</sup> Me refiero a pensamientos, representaciones, imaginación, emotividad, etc., y formas de expresiones no verbales, técnicas corporales: gestos, posiciones del cuerpo, maneras de conducirse.

<sup>7</sup> “[Lo no causal] aparece como comportamiento no solamente *imprevisible*, sino creador (de los individuos de los grupos, de las clases o de las sociedades enteras) no como una simple distancia a un tipo existente, sino como una posición de un nuevo tipo de comportamiento, como institución de una nueva regla social, como invención de un nuevo objeto o de una nueva forma” (Castoriadis, 2007: 74).

ganizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlas, objetivamente reguladas y regulares sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizada de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007: 86).

Estos sistemas se traducen en prácticas que quedan registrados en los cuerpos bajo la forma de percepción, de pensamiento y de acción. Por otra parte la pregunta sería: ¿cómo establecer el registro de estos acontecimientos sociales que suponen “mirar” a “otros”? En este caso, las prácticas que describiré aquí están estrechamente vinculadas a mi rol como profesor, por lo tanto distinguir el “estar allí” con el “estar aquí”, tal como postula Geertz (1989), es necesario hacerlo en un doble sentido: estar allí mirando desde funciones diferentes, y estar aquí escribiendo como relator/investigador, aunque la distancia entre ambas situaciones está dada por el paso de un estado de extrañamiento/distanciamiento (Piovani y otros 2007: 196) para desnaturalizar prácticas constitutivas a las que pertenezco, su posterior reflexión difícilmente queden liberadas de neutralidad.

En este sentido y siguiendo a Foucault, Castro (2004: 176) analiza la escritura de los hupomnémata, refiriéndose a los libros de cuenta, cuadernos de notas personales en los que se anotaban citas y observaciones; fragmentos interesantes para su posterior meditación o incluso como materia prima de tratados más sistemáticos. En nuestro caso esta referencia es interesante en la medida en que muchos informes fueron, inicialmente, escritos fragmentarios y heterogéneos, recogidos a partir de observaciones y/o de discursos oídos como registros anecdóticos.

Tal vez lo más interesante de destacar en estos escritos, es que tenían como objetivo la constitución de sí mismo, es decir, el hecho de haber sido recogidos por alguien que vió y escuchó algo destacable para un ulterior aprovechamiento, conversar consigo mismo y los otros, en la medida en que se ejercita la escritura funcionando como una correspondencia con potenciales lectores.

La escritura transforma lo escuchado y lo observado, mien-

tras se vuelve cuerpo/texto. Así esta reflexión colabora y constituye mi propia subjetividad en la medida en que la recopilación de los hechos logra asimilarse y apropiarse.

## **Cuerpos/sujetos juveniles. El gobierno de sí**

“La hexis corporal le habla de manera directa a la motricidad, como esquema postural que es al mismo tiempo singular y sistemático, esto es, solidario con todo un sistema de objetos y cargado con una multitud de significados y de valores sociales.”

(Bourdieu, 2007: 119)

Escribir sobre jóvenes no es una tarea sencilla, ya que –más allá de la distancia generacional que impediría un acercamiento a sus experiencias sociales cercanas– encontramos que el término juventud, no es un *universal* sino una *construcción cultural* relativa en el tiempo y en el espacio. Probablemente en Occidente esta configuración histórica se haya producido después de la Segunda Guerra Mundial, momentos en el cual se originaron drásticos cambios en el orden político e ideológico.

Otra dificultad, es que lo juvenil, vinculado con otras parcialidades sociales subalternas (mujeres, minorías sexuales y étnicas, etc.) tiende a ser relativizado, ya que se anteponen, por sobre cualquier otro atributo, el carácter transitorio que los discursos de las culturales juveniles proponen (Feixa, 2006: 28 y ss).

En las descripciones etnográficas del presente trabajo, se puede observar cómo se combinan prácticas y discursos que tienden a formar niveles de autonomía relativa; es decir: los discursos institucionales, el ordenamiento témporo-espacial, la dinámica de las clases, la cultura barrial, estructuran un cuerpo/sujeto que su vez permiten condiciones que posibilitan procesos de autogestión, “modos de subjetivación” (Foucault, 1995: 42),<sup>8</sup> inscriptos en los cuerpos

---

<sup>8</sup> En Foucault (1995: 42) los procesos de subjetivación aparecen como aquellos: “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de



como “hexis corporal” (Bourdieu, 2007: 113).<sup>9</sup>

El cuerpo “como presencia inmediata vivida” (Turner, 1989: 13) y la subjetividad, como reflexividad, es decir la posibilidad que la propia acción del sujeto se vuelva objeto explícito (Castoriadis, 2004) implica comprender que su captura, tanto empírica como en su reflexión teórica se vuelve difusa. El cuerpo es un objeto inaprehensible (Le Breton, 1990) y a la vez sustento material y simbólico del sujeto, en su carácter político, que necesita ejercer creativamente su libertad, franqueando los límites establecidos por lo histórico-social.

A pesar de las contradicciones, las relaciones discursivas y las tecnologías de poder pugnan por consolidarse, aprehenderse al cuerpo. El medio escolar es habilitador de prácticas instituidas y a su vez instituyentes, del que no están exentos el resto de los actores del sistema escolar.

Analizar cómo en un ámbito caracterizado por el heterocondicionamiento institucional –opuesto al proyecto de autonomía– los propios jóvenes configuran formas de gestión, aunque dentro del marco de la “gobernabilidad”, al desarrollar sus propias intervenciones, sus estrategias de convivencia (currículum oculto): técnicas del cuerpo, formas de adaptación y control (aunque no necesariamente disciplinamientos), incluso tácticas de seducción, etc. que resisten, o bien responden a lineamientos de un orden político (currículum oficial) que pretende fagocitar los cuerpos/sujetos, en un cuerpo colectivo indiferenciable.<sup>10</sup>

---

alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad; en pocas palabras se trataría de “el *modo* en que un individuo actúa sobre sí mismo”.

<sup>9</sup> “La hexis corporal es la mitología política realizada, *incorporada*, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar, y por ende de *sentir* y de *pensar* (Bourdieu, 2007: 113)

<sup>10</sup> Foucault se refiere a Gobernabilidad (Governmentality), como el “ensamblaje formado por instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y tácticas que permiten los ejercicios de esta muy específica aunque compleja forma de poder, que tiene como objetivo a la población; como su forma principal de conocimiento la economía política y como su medio técnico esencial a los aparatos de seguridad. La tendencia que, por un largo periodo y a través de occidente, ha sutilmente llevado a la preeminencia sobre toda otra forma (soberanía, disciplina, etc.) de este tipo de poder que puede ser denominado gobierno, resultando, por una parte, en la información de completas series de aparatos gubernamentales específicos, y, por otra parte, en el desarrollo de completos complejos de

Este conjunto de prácticas por medio de las cuales, se pueden constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que utilizan los jóvenes, para establecer relaciones con otros, tienen una carácter ritualizado, de repitencia, lo que permite en algún sentido cierta sistematicidad en las observaciones.<sup>11</sup>

La gobernabilidad de los cuerpos es compatible con la idea de práctica de la subjetividad, en tanto es un proceso que se basa en la libertad, expresada en la relación con el otro y consigo mismo. Las distintas fuerzas y acciones que operan para que los jóvenes se constituyan en determinadas formas de sujeto, capaces a su vez, de tomarse como referentes de prácticas sobre sí mismos, se corporizan, se intextualizan “reflejando el más amplio cuerpo político de la sociedad en su conjunto” (Mc Laren, 1998).

## **Etnografía del cuerpo y la subjetividad.**

### **Desafíos metodológicos**

Para sostener los registros y sus potenciales análisis, es necesario apoyarse en la tradición cualitativa de investigación, ya que esta cuenta con un conjunto de métodos orientados a recoger información descriptiva sobre “la palabra escrita o hablada de las personas, la conducta observada” (Taylor y Bodgan, 1996:20).

La búsqueda de estos datos tiene una orientación etnográfica, por lo tanto se entiende a la etnografía como “enfoque, método y texto” (Guber, 2001: 12). Como enfoque es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores sociales, a través de la descripción, intentando no incurrir en interpretaciones que, en este caso, sustituyan el punto de vista del investigador por sobre el de los jóvenes.

Estos marcos de interpretación implican aprehender estruc-

---

salvadores. Y al proceso, o más bien el resultado del proceso, a través del cual el estado de justicia de la edad media, transformado en un estado administrativo durante los siglos XV y XVI, gradualmente se vuelve gobernabilizado” (Foucault, 1991:102-103).

<sup>11</sup> “El hecho de que las prácticas rituales sean el producto de un sentido práctico, y no de una especie de cálculo inconsciente o de la obediencia de una regla, explica que los ritos sean coherentes, pero con esa coherencia parcial, nunca total, que es la de construcciones prácticas” (Bourdieu. 1996: 22)

turas conceptuales o simbólicas en el sentido de Geertz (1999) pero estas se hallan contextualizadas dentro de redes sociales complejas, donde aparecen sistemas subyacentes al comportamiento. Por ejemplo, las regularidades que aparecen en diferentes prácticas corporales observadas en los jóvenes y la consecuente evidencia de procesos subjetivos y subjetivantes, puede dar lugar a enfocarlo desde la perspectiva teórica del *habitus*, aunque podrá observarse cómo este concepto, a partir de una nueva mirada teórica emergente –*grounded theory*– (Glasser y Strauss, 1967) en el campo, explica de manera más específica la existencia de estos esquemas, donde los procesos subjetivos aparecen, se ocultan, se transforman.

La relación que se establece entre las perspectivas teóricas, metodológicas y los datos obtenidos en el trabajo de campo aparecen dentro de un marco narrativo y explicativo, con una coherencia lógica interna, propuesta para este fin; de esta manera, el sustento epistemológico se evidencia en esta relación.

Precisamente el trabajo etnográfico como método “es el conjunto de actividades que se suele designar como ‘trabajo de campo’ y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (Guber, 2001: 16). Los registros de los hechos no aparecerán necesariamente en coincidencia con anticipaciones previas, sino que el juego de ensamblar observaciones, relatos y apreciaciones de los actores sociales definen las diferentes estrategias de organización el material y, por consiguiente, la investigación.

Las estrategias de observación están necesariamente vinculadas a los jóvenes en situaciones de prácticas corporales en dos escenarios claramente delimitados. Desde allí se construyen los referentes empíricos y el registro de los datos, a partir de los cuales surgen las diferentes categorías sociales, es decir, a partir de la expresión y el hacer de los jóvenes, algunas síntesis interpretativas operan como categorías analíticas muchas veces descritas como subtítulos.

Los sujetos juveniles despliegan y materializan en sus acciones corporales una red de significados particulares que cobran sentido solo a partir de la interacción con otros. Por lo tanto, las observaciones a los jóvenes y los discursos que éstos promueven son de carácter grupal y colectivo, aunque algunas conversaciones informales de carácter individual describan aspectos autobiográficos.

En este trabajo propongo dos tipos de categorizaciones diferenciales. Por un lado, aquellas de carácter más visible: los recintos educativos (la secundaria y la universidad) y los jóvenes y sus prácticas corporales, que enmarcan y posibilitan espacios de interacción. Por otro lado, con características más abstractas y conceptuales: los “procesos de subjetivación”.

De manera dinámica, en los procesos de subjetivación intervienen cuestiones referidas a filiaciones por amistad (históricas y ocasionales), adscripciones identitarias generacionales y geográficas (el barrio, la esquina), de clase, género, nacionales (jóvenes migrantes) se entrecruzan con preferencias musicales, usos del vestuario, etc. La cuestión de la grupalidad es central para comprender estos lazos sociales, que pueden tener proyecciones políticas concretas, por ejemplo, la conformación de centro de estudiantes, gestión de eventos, aunque también apatías de toda forma de participación, que se traducen como acciones políticas por omisión.

### **Del registro anecdótico a la observación participante**

Dentro de los aspectos teóricos que fundamentan la elección de la observación participante está implícita una concepción microcultural, que pretende construir el conocimiento desde la interacción cotidiana de los jóvenes en sus prácticas escolares tomando como epicentro las clases de Educación Física. Estas prácticas escolares están insertas en estructuras macrosociales que reproducen o modifican relaciones de poder en las que intervienen desde la política educativa estatal, hasta las particularidades específicas de las modalidades de enseñanza (formación técnica, bachilleratos con diferentes orientaciones, etc.), elementos que condicionan el vínculo cuerpo/sujeto.

La observación participante se trata de:

“[...] un proceso que implica el acceso a la comunidad de interés, la selección porteros e informantes claves, la participación en todas aquellas actividades que los miembros de la comunidad permitan, la clarificación de los hallazgos a través de controles con algunos de los miembros, de entrevistas formales y conversaciones informales y el registro de notas organizadas y estructuradas que faciliten el desa-

rrollo de una narración que explique diversos aspectos de esa cultura” (Piovani y otros, 2007: 195).

Además tiene un carácter móvil, intersubjetivo, en ocasiones también implica sentirse también observado y juzgado (muchas observaciones eran en clases y ello suponía un abandono relativo del desarrollo acostumbrado: este momentáneo cambio de rol implicó suspicacias y reproches).

La selección del escenario escolar y universitario permiten brindar información numerosa y variada, el desafío es arribar a los sitios claves para captar esas regularidades pertinentes (al menos intuitivamente, al problema planteado). Por otra parte, especificar los contextos de observación me permitió controlar de manera sistemática el foco de interés. En algunos escenarios mi participación era más sutil que en otros, ello sucedió más por la propia dinámica de los hechos, que por una intención preestablecida. En la escuela secundaria, en cambio, fue clave la posibilidad de contar con un “profesor practicante” (alumno de grado realizando prácticas docentes), ello me liberó momentáneamente de la tarea docente, aunque agregó una dificultad: analizar las nuevas formas de relacionarse en esa situación.

La cuestión de la validez y la confiabilidad parece ser un tema central en las investigaciones cualitativas –tal vez como herencia del positivismo–, si bien asumen formas distintas al carácter positivo de la metodología cuantitativa, es adecuado preguntarse por los criterios y los aspectos que otorgan “autenticidad, concordancia y entendimiento en la estructura narrativa proporcionada por los informantes a partir de los hechos tal como se le presentan de manera cotidiana en su realidad” (Vela Peón, 2001:88).

En este trabajo los criterios tenderán a la “credibilidad, transferibilidad, dependencia, coherencia y confirmabilidad” (Sánchez Serrano, 2001:121). El análisis de estos datos no pretende generalizar los hallazgos a un universo más amplio, aunque sí conocer niveles y dimensiones de la realidad social aún no dichos, de allí el carácter político de esta investigación. En cierta forma, pretendo verificar algunos elementos teóricos seleccionados, interpelar otros y crear nuevos posicionamientos.

Comprender los significados y los sentidos que los jóvenes

otorgan a sus prácticas y su relación con los procesos subjetivos implicó condiciones metodológicas que son oportunas enumerar aquí. En ningún momento, me sentí un extraño conociendo un mundo nuevo, si padecí contradicciones teóricas importantes a partir de los datos recibidos sin necesariamente llegar al análisis exhaustivo, sobre todo en aquellos temas vinculados con las preguntas: ¿qué es el cuerpo?; ¿qué es la subjetividad?

En cuanto a la validez de esta técnica y su relación con la objetividad de los hechos, Geertz (1994: 73-90) se refiere a dos nociones: “experiencia próxima” y la “experiencia distante”. Para comprender a los grupos es importante el conocimiento de los significados simbólicos que producen los jóvenes a partir de la “experiencia próxima” y entender, a la vez, como una experiencia distante”, desde la perspectiva del investigador, es decir analizar sus medios de comunicación simbólica y sus significados.

## **Proyección de autonomía y autoría en el cuerpo/sujeto juvenil<sup>12</sup>**

“El sujeto se constituye en una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son algo que se invente el individuo mismo, constituyen esquemas que él encuentra en la cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social”.

(Foucault, 1996: 125)

Este apartado intenta presentar instancias de análisis superadoras de las concepciones dualistas del cuerpo. Por otra parte, adscribo al proyecto de autonomía en los jóvenes como un camino en la formación de la ciudadanía, ligado directamente al de subjetividad y, por ende, inscripto en el cuerpo.

La responsabilidad de la escuela y sus actores para instituir, mediante las prácticas pedagógicas –aquí nos interesa aquellas vincu-

---

<sup>12</sup> Estas reflexiones finales surgieron de la lectura de “La autonomía del pensar en un contexto de crisis” de Patricia Arias en *Insignificancia y autonomía. Debates a partir de Cornelius Castoriadis* (Franco, 2007).

ladas con la Educación Física, aunque puede ser extensivo a otras-, nuevas significaciones imaginarias que reconstruyan el vínculo social desde la solidaridad y el afecto. Esta acción tiene que evitar hacerlo desde una mirada nostálgica humanista, sino construirlo desde un proyecto político clarificador respecto de la ética de las prácticas. En este sentido planteo la búsqueda de las transformaciones del cuerpo y la subjetividad.

Si analizamos la complejidad de las relaciones inter-subjetivas y entendemos que los mecanismos de saber-poder penetran en los cuerpos juveniles, estaremos preparados para orientar de mejor manera la relación de los jóvenes con las instituciones formadoras. Se debe modificar la relación alumno (sin luz) y docente (dócil) por otra manera de entender los procesos enseñanza-aprendizaje, y así priorizar que al transmitir conocimientos y saberes, los sujetos actúan sobre las verdades, pero las verdades también actúan sobre los sujetos, las verdades se fundan, se construyen se pierden, los sujetos somos sus autores.

En este sentido, la Educación Física podría colaborar en el reto de la formación de autonomía, donde la escuela sea una opción moral y también política, estableciendo el vínculo entre el desarrollo autónomo del conocimiento y transformación del sujeto por sí mismo.

Un proyecto de autonomía se realiza involucrando a todos los actores sociales, hay un consenso explícito, se construye. Se identifican las relaciones de poder que actúan sobre el cuerpo, se reflexiona, se promueven y promulgan formas de resistencia, o bien se sucumbe al acomodamiento y la pasividad, el peso de la norma se instala, se produce la desublimación, la capacidad de desear se aliena y se vuelve heterónoma.

Asimismo, esta capacidad de autonomía se puede relacionar no solo con la enseñanza sino también con el aprendizaje, puesto que este es entendido como un proceso complejo, subjetivo e inter-subjetivo y relacional, que moviliza estructuras cognitivas conscientes y aspectos simbólicos inconscientes, por medio de los cuales los sujetos incorporan (corporizan), construyen, vuelven a crear conocimientos atravesados por lugares sociales y culturales que imprimen marcas en ese transcurso.

Vivimos tiempos en que la subjetividad está fragmentada, es superficial, la indiferencia cuestiona la relación de los sujetos con su

dimensión deseante, se encuentra una carencia de reflexión crítica, estilos de vida repetitivos y automáticos; así, los objetivos colectivos tienden a diluirse y nos reducimos a las existencias privadas. La subjetividad en el marco de las relaciones del sistema capitalista actual mercantiliza cada vez más la vida. Reposicionar la ubicación de los sujetos que aprenden es contactarse de manera diferente con el saber, pero ¿quién tiene la certeza de *saber*?

La modernidad tardía sepultó los grandes relatos, el discurso científico se traviste y se posiciona según el mejor postor; la tecnología pretende resultados inmediatos y jóvenes no críticos. Se hace necesario pensar en intervenciones sobre el cuerpo que eviten la profundización de las diferencias escolares y aceptar la diversidad del potencial subjetivo de los jóvenes. ¿Cómo sería conveniente que cada sujeto in-corpore nuevos aprendizajes? Se trata de recuperar la diversidad de movimientos, incorporar el placer por el movimiento, priorizar los afectos como motivador del deseo. Esta es la idea de cuerpo/autor, desde allí se ejerce la autonomía del sujeto.

Lo anterior implica superar los dualismos cuerpo-mente que establecieron diferentes intervenciones pedagógicas desde la creación de la Educación Física escolar: cuerpo/ salud (medicalización-deportivación), cuerpo/ aprendizaje-cognitivo (psicologización-pedagogización-psicomotricidad). La alternativa es comprender los diálogos del cuerpo, puesto que estos lenguajes si bien referencian al cuerpo biológico, se impregna de los significados simbólicos que las culturas habilitan.

Es necesario desbaratar al cuerpo consumidor, para que no se deje atrapar en el mejor envase de una subjetividad alienada a la publicidad. Sospechar de las prácticas autoritarias y abusivas que castigan a los cuerpos, entrenándolos en nombre de la salud, que se nutren de sexismo y homofobia, implica colaborar con la resistencia de los cuerpos/sujetos juveniles para que no se dejen atrapar por la obediencia ni la docilidad. Aunque, en el plano de la autonomía del sujeto, esta será una decisión de los propios jóvenes.

## **Bibliografía**

Belting, A. (2007), *Antropología de la imagen*. Buenos Aires, Katz.  
Bourdieu, P. (2007), *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI.  
Castoriadis, C (2007) *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Buenos



- Aires, Tusquets.
- Castoriadis, C. (2004), *Sujeto y verdad en el mundo histórico y social*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Castro, E. (2004), *El vocabulario de Michel Foucault*. Quilmes, Prometeo-Universidad Nacional de Quilmes.
- De Luque, S. (2000), “El objeto de estudio en las ciencias sociales” en Díaz, E. (editora) *La Posciencia (El conocimiento científico en las postrimerías de la posmodernidad)* Buenos Aires, Biblos.
- Feixa, C. (2006) *De jóvenes, Bandas y Tribus*. Barcelona, Ariel.
- Foucault, M. (1992), *Microfísica del Poder*. Madrid, De la piqueta.
- (1996), *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.
- Franco, Y., Freire, H., Loreti, M. (coord.) (2007), *Insignificancia y autonomía. Debates a partir de Cornelius Castoriadis*. Buenos Aires, Biblos.
- Geertz C. (1989) *El Antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.
- (1988), *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa.
- Glasser y Strauss (1967), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine.
- Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- Hughes, J y Sharrock, W. (1999) *La Filosofía de la Investigación Social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (1995) *Antropología del Cuerpo y la Modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Mc Laren, P. (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Aique.
- Piovani, J., Archenti, N., Marradi, A. (2007), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé.
- Sánchez Serrano, R. (2001), “La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados” en AA.VV, *Observar, Escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, Flacso.
- Schutz, A. (1974), *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona Paidós.

- Turner, B. (1989), *El Cuerpo y la Sociedad. Exploraciones en Teoría Social*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Vela Peón, F. (2001,) “Un acto metodológico básico en la investigación social: la entrevista cualitativa” en AA.VV. *Observar, Escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, Flacso



# **Apuntes metodológicos acerca de las fotografías y los cuerpos.**

Gabriel Cachorro

En esta sección se analiza el cuerpo y las posibles maneras de mirar ese referente empírico en la escuela y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El cuerpo es un material a partir del cual puede construirse un objeto de estudio, tomando como herramienta de abordaje, la toma fotográfica de los sujetos juveniles de dos ámbitos educativos. Las imágenes obtenidas durante la incursiones en el trabajo de campo atendían a una premisa intuitiva de capturar escenas de la vida cotidiana en los dos recintos educativos, y con ellos obtener un material denso en cuanto a la cantidad de fotos sobre espacios, sujetos, cuerpos, arquitecturas, prácticas que los referentes empíricos nos ofrecen. El levantamiento de datos desde las imágenes fotográficas de las prácticas corporales atiende a los aspectos más diversos. La apertura de la percepción a una perspectiva ampliada de las realidades observadas es deliberada, porque pretende construir una estética de la mirada con descripciones de aspectos no contemplados en los enfoques tradicionales de la Educación Física. La construcción de una nueva óptica de apreciación que tome distancia la obtención de dimensiones convencionales de esta profesión posibilita otras interpretaciones con el reporte fotográfico de nuevos conocimientos del cuerpo y la cultura. Tal como señala Pablo Vila:

“Lo que uno hace al describir una fotografía es, ni más ni menos, proyectar nuestro particular entendimiento de la realidad en la escena descrita por la fotografía. En otras palabras, no hay lectura de una fotografía sin interpretación, y tal interpretación está enmarcada por la trama argumental de la persona que lee la fotografía, por su particular identidad narrativizada” (Vila, 1997: 164).

Los tratamientos del cuerpo, desde la observación de docentes en Educación Física, suelen focalizarse en tomas fotográficas de movimientos deportivos ejemplificadores de técnicas adecuadas del deporte. Las formas de mirar las clases de Educación Física tienen un uso derivado y congruente con las matrices de formación profesional. Existen en el campo de la Educación Física enfoques fisicodeportivos, psicomotrices y pedagógicos (Giles, 2003: 218) que predominan en los trayectos formativos y orientan las lecturas de los diversos ámbitos de intervención de los especialistas en Educación Física. Son matrices de formación profesional con específicos criterios de organización, categorización y clasificación de las prácticas corporales. Se mira y se presta atención para corregir los estereotipos motores adecuados, las ejecuciones motrices perfectas y, en todo caso, se toman muestras de fotos para atestiguar con tomas impactantes, la incapacidad expresiva de la palabra para relatar una compleja coreografía corporal provista de sistemas defensivos, coberturas, relevos, postas, jugadas de equipo preparadas. El recurso de la imagen, e incluso del dibujo, es un modo de comunicación de conceptos del movimiento, la biomecánica del corredor de 100 metros, el deslizamiento de un nadador, la suspensión aérea de un gimnasta en las anillas, los pasos de baile en una coreografía musical. La profusa bibliografía de la enseñanza de la Educación Física, se vale de estos recursos gráficos e ilustraciones para subrayar la explicación de ciertos temas referidos al cuerpo. Señala Le Bretón:

“Un vocabulario visual ordena las modalidades del pensamiento en diversas lenguas europeas. Ver es creer como lo recuerdan las fórmulas corrientes [...] La vista está asociada al conocimiento. ‘Veo’ es sinónimo de ‘comprendo’. Ver ‘con los propios ojos’ es un argumento sin apelación. Lo que ‘salta a la vista’, lo que es ‘evidente’, no se discute.

En la vida corriente, para ser percibida como verdadera, una cosa debe ser ante todo accesible a la vista. ‘tomar conocimiento -dice Sartre- es comer con los ojos’. Ver viene del latín *videre*, surgido del indoeuropeo *veda*: ‘se’, de donde derivan términos como evidencia (lo que es visible), providencia (prever según las inclinaciones de Dios). La teoría es una contemplación, una razón que se aparta de lo sensible, aunque tome de allí su primer impulso. Especular viene de *speculari*, ver. Una serie de metáforas visuales califican el pensamiento en especial a través del recurso de la noción de claridad, de luz, de perspectiva, de punto de vista, de visión de las cosas, de visión del espíritu, de intuición, de reflexión, de contemplación, de representación” (Le Bretón, 2007: 53).

La descomposición de un acto motor complejo se presenta en un orden secuencial del cuerpo con tomas de fotos fragmentadas donde puede percibirse la totalidad de un gesto motor desde un punto de ruptura de la inercia o estado de reposo de un cuerpo deportista quieto, hasta el momento de culminación del gesto motriz. La fotografía desde un enfoque instrumental se hace patente en retratos de saltos de atletas, remates explosivos de jugadores de voleibol, tomas de pasajes de vallas, giros de bailarines. La fotografía con un tratamiento profundamente analítico desmenuza un gesto motor donde se involucra en forma simultánea y en un mínimo margen de tiempo una combinatoria de músculos agonistas y antagonistas. Un ejemplo es el lanzamiento del martillo o el nado sincronizado de mariposa. Las representaciones del cuerpo y sus desplazamientos se buscan estudiar con fotografías capaces de mostrar en forma estática una propiedad dinámica de los sujetos deportivos. La imagen congelada, el movimiento en cámara lenta, son recursos auxiliares para comprender una dimensión de los cuerpos de la Educación Física. Se aprecia en las fotos de posturas de artes marciales, poses de modelos, guardias de combate. En todos estos casos se apela a ejemplos ideales de demostración e imitación tomando como modelos pasos de baile, patrones de movimiento, cadencias, formas de caminar, ritmos de danza. La foto del fisicoculturista contrayendo sus músculos hipertrofiados, los prolegómenos del clavadista de Acapulco, el equilibrio del Cristo en las anillas son generosas postales de las prácticas corporales conocidas para los actores del campo.

En otro orden, un ámbito de análisis de imágenes también se puede cotejar en la Escuela de Palo Alto con los aportes teóricos de la comunicación no verbal. La estandarización de las expresiones faciales de dolor, júbilo, terror, pánico o éxtasis son retratadas en un encadenamiento de rostros con individuos representantes de distintas culturas. La comparación contigua de habitantes de distintos puntos del planeta, reproduciendo idénticas reacciones faciales, otorga una especulación de continuidad universal en el comportamiento humano ante la participación en episodios existenciales parecidos.

En el texto *Historia de la comunicación* de Raymond Williams se encuentra un capítulo referido a la situación de enfrentamiento “cara a cara” con diversas fotografías que son comentadas haciendo alusión a las coincidencias entre culturas respecto del lenguaje corporal:

“Expresión universal del dolor: las emociones humanas intensas, que se remontan a los orígenes de la especie humana, no varían mucho de siglo en siglo y de cultura en cultura. En especial la expresión facial, excepto las que se han visto modificadas por convenciones culturales relativas a lo que es y no es permisible. La observación del artista que procura imprimir cualidad ‘expresiva’ a su objeto tan útil como el registro ‘objetivo’ de una cámara en llamar la atención sobre los rasgos peculiares –la boca inclinada en las comisuras, frente contraída, los ojos semicerrados y sollozantes–. También hay sorprendentes similitudes en la postura (la cabeza inclinada hacia un lado), gesto de las manos (la manera en que es sostenido el cuerpo del ser amado) y la mirada (ambos miran oblicuamente, con los ojos aturridos)” (Williams, 1992: 94).

## **Miradas**

Es importante considerar la educación de las miradas corporales desde una matriz de formación occidental. Los condicionamientos de las formas de relacionarse con el mundo mediante el sentido de la visión se cristalizan en la incorporación de un recorrido habitual del ojo. Por ejemplo, en la escritura se focaliza de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Las operaciones de la visión diseñan en el cuerpo diversas zonas eróticas, placenteras, íntimas, públicas, privadas o impúdicas. El trazado de esta óptica de apreciación en los observadores condiciona la capacidad de imaginar y sus imágenes.

Además la topografía corporal genera autoimágenes del cuerpo propio y del cuerpo ajeno que se guardan en el mundo interno como si este fuera un álbum de fotos seleccionadas donde quedan grabadas situaciones de la trama biográfica de cada protagonista. Vale mencionar: las imágenes de un encuentro amoroso entre cuerpos apasionados, el festejo enfervorizado de un logro deportivo, el llanto desconsolado para despedir a un ser querido de este mundo, la cara de un asaltante a punta de pistola. Hay una gramática de las imágenes que se procesan y se guardan en un archivo secreto de la memoria con todos los condimentos emocionales. El contexto de producción de estas imágenes tiene el aditivo afectivo que asegura el grabado a fuego de ciertas situaciones y personas en la subjetividad del sujeto.

Las fotografías señaladas en este libro, intentan proveer de materiales para construir textos cuyas narrativas avancen en la proposición de miradas alternativas del cuerpo, en la perspectiva de otros actores protagonistas de la cultura escolar y la cultura universitaria. El tema, entonces, está vinculado con la sensibilización de aspectos del cuerpo desprovistos de tecnicismos tradicionales en el campo de la Educación Física. La intención de búsqueda y relación con los cuerpos juveniles se traza desde una perspectiva antropológica visual que rescata relevancia de proyectar las miradas sobre los cuerpos que configuran la trama escolar y universitaria. Se presentan etnografías visuales del cuerpo en la escuela y la facultad. Con una selección siempre arbitraria de fotos se construye una trama narrativa con sentidos y significados sociales vehiculizados por la imaginación y cristalizados en la imagen. Si bien la recolección de datos en el trabajo de campo con la producción de fotos tiene un objeto de estudio esbozado de antemano que guía la mirada a sectores de la realidad, no desestima las intuiciones y las corazonadas de sectores no incluidos en la planificación previa. La fotografía ha sido apropiada como una puerta de acceso siguiendo el tratamiento sugerido por Strauss y Corbin “flexible y creativa” echando mano a “los atributos de la perspectiva cualitativa de investigación: idoneidad, autenticidad, credibilidad, intuición, receptividad, reciprocidad y sensibilidad” (Strauss y Corbin, 1998: 6).

El recurso fotográfico es una herramienta valiosa para opera-



cionalizar la mirada como constructo teórico. La mirada utilizada desde diversas perspectivas o registros pone en relación el ver y el hablar; las prácticas corporales de la Educación Física hacen explícita esta relación porque analizan, según sus vertientes, los comportamientos corporales, las conductas motrices o los lenguajes corporales y, posterior a ese análisis, se relata las prácticas. La escisión entre el ojo y la mirada y la tensión entre ver y el mirar. El lenguaje es la distancia del cuerpo, la palabra porque estoy distanciado de las cosas. La separación de un ser con la cosa permite extender. En este juego de acercarse y distanciarse, las fotografías de la Educación Física vienen revestidas de teorías, conceptos con base a los cuales se escribe el cuerpo no son inocuas, ni inocentes. Distancia y acercamiento de las cosas. La confusión de esta regulación de las distancias con los objetos se traduce como vivir con-fusión, en fusión con, estar confundido, estar fundido. La mirada es la distancia con las cosas, si me confundo no puedo mirarme. Sin el cuerpo no hay mirada posible. Para que sea posible, necesita la separación entre el sujeto y el objeto. La aparición de un cuerpo significativo. Separación del adentro y el afuera, piel hacia adentro y afuera cubren los objetos.

La mirada está ligada a las nociones de tiempo (velocidad, lentitud) y espacio (arriba, abajo). En estas coordenadas de la geografía y la historia, se cruzan e integran la distancia y la separación: la separación externa e interna; la mirada del espejo da el elemento, el otro; el ajuste del esquema más que la imagen; la distinción entre mirada e imagen. Para la mirada es el acto, la imagen es la cristalización de la vista por la mirada. La imagen es rigidización. La mirada provoca una lógica y una sintaxis. Mirada con sintaxis, el ojo sigue un ritmo izquierda-derecha, se detiene con una sintaxis y con coordenadas. La sintaxis está atravesada por el mundo cultural. Existen diferentes sintaxis de la palabra, diferentes formas de ver. La lógica de la mirada está regida por la percepción mientras que la lógica de la palabra está guiada por el pensamiento. Las fotografías contienen teorías mudas están sesgadas por las cosmovisiones del fotógrafo. Tal como dice Susan Sontag (1976, 26):

“Una fotografía no es el mero resultado del encuentro entre un acontecimiento y un fotógrafo; hacer imágenes es un acontecimiento en sí mismo, y uno se arroga derechos

cada vez más perentorios para interferir, invadir o ignorar lo que está sucediendo. Nuestra percepción misma de la situación ahora se articula por las intervenciones de la cámara. La omnipresencia de las cámaras insinúa de modo persuasivo que el tiempo consiste en acontecimientos interesantes, dignos de fotografiarse” (Sontag, 1976: 26).

En la perspectiva de Foucault toda la sociedad no es solo lo que se dice sino lo que ve de ella, por eso es importante la mirada y el ver de la sociedad. En *Vigilar y castigar*, es la mirada completa traducida en un panóptico (Foucault, 1976: 199), obliga a establecer tipos de miradas. La relación entre el ver y el decir es profundamente inestable, posee una continua tensión, una disfunción entre el hablar y el ver. Las clases de Educación Física fotografiadas son mudas, la escritura hace hablar mediante un relato de ficción. Lo que se ve nunca aparece igual y lo visible no se deja deducir a lo decible. Hay luchas entre dos espacios diferenciados. Lo visible hacer ver y pugna por ser decible. Hablar no es ver. Lo que se dijo no aparece en lo que veo, la palabra no da cuenta de ello. La diferencia entre estos verbos es central para entablar un vínculo con el objeto de estudio que, en vez de provocar dilemas contradictorios entre lo que se dice y lo que se hace, explique dos lógicas de construcción del conocimiento distintas pero complementarias.

## Retratos

La intervención etnográfica provista del recurso fotográfico es empleada para retratar las prácticas escolares y producir con la provocación de las imágenes, textos escritos desde ópticas particulares de apreciación. El trabajo sirve para mostrar otras miradas acerca de los sujetos juveniles en sus actuaciones y abrir el campo de la interpretación enriqueciéndolo con nuevas invenciones de los mundos cotidianos escolares y universitarios. Las miradas sirven para entender la producción de sentidos y significados que fluyen en las escenas escolares y universitarias. Dice Bauret:

“La fotografía realiza pues una constatación, releva la existencia de un pueblo que, en esa época, vivía allí de esa forma. Y ese relevamiento es tanto más fuerte en la medida que es directo, sin artificio, sin puesta en escena.

El fotógrafo capta el personaje, en su vida, en su lugar de trabajo y es fácilmente imaginable que tras la toma de la vida, el trabajo, la actividad retoman su curso normal. Precisamente por el hecho de detener el tiempo de manera provisional, el desenvolverse de la vida, la fotografía pone en relieve, paradójicamente, el antes y el después, así como también deja entrever el afuera del campo. Este poder evocativo constituye una de las virtudes de la fotografía puesto que suscita en quien la mira el deseo de imaginar, de reconstituir interiormente la totalidad de una vida a partir de la visión de uno de sus momentos” (Bauret, 1999: 67).

En el campo de las prácticas corporales, los docentes de Educación Física modelados por diversas matrices profesionales de formación aplicaron una variada gama de observaciones e interpretaciones de eventos sociales, donde el cuerpo es el epicentro de las miradas docentes. El cuerpo, puesto en escena por los actores de una ínfima parcela de realidad, produce episodios. Los eventos generados en su devenir cotidiano son la materia prima virgen que será tallada para producir ciertas hipótesis, conclusiones, preguntas, debates por las intenciones de búsqueda, de los ocasionales observadores. Conviene recuperar a Bourdieu quien señala:

“[...] el valor de una fotografía se mide por el interés de la información que transmite y por la claridad con que cumple esta función de comunicación, en una palabra, por su legibilidad, que a la vez está con el arreglo a la legibilidad de su intención o de su función, siendo más favorable el juicio que la misma suscita cuanto más total es la adecuación expresiva del signifiante al significado. Por tanto, contiene en sí misma la espera del título o de la leyenda que, al declarar la intención signifiante, permite juzgar si la realización la significa o la ilustra de forma adecuada” (Bourdieu, 1979: 40).

El cuerpo solo se ofrece como un material empírico posible de ser tratado como soporte elemental en la construcción de un objeto de estudio. El objeto de estudio es una construcción intersubjetiva influenciada por las expectativas indagadoras del investigador y los niveles de permeabilidad que los actores observados faciliten a los

investigadores. En ese encuentro, existe una tensión del objeto y el sujeto de la investigación que acompañará, con el signo de la incertidumbre, los periplos de la experiencia en el trabajo de campo. La investigación, en este caso transitada junto con una cámara fotográfica, lleva de suyo cierto grado de imprevisibilidad y exhorta a adentrarse en una aventura exploratoria en terrenos desconocidos para estremecerse y sorprenderse con nuevos descubrimientos.

Las incursiones de los especialistas de la Educación Física en trabajos de investigación demuestran esos tratamientos diversos. Existen producciones escritas donde, desde una perspectiva físico-deportiva, el cuerpo observado es el del repertorio de gestos, técnicas/tácticas de los juegos, las gimnasias y los deportes. El objetivo de este tipo de abordajes es la recolección de datos instrumentales objetivos que posibiliten la mejora de las destrezas corporales. La fotografía es un instrumento en la investigación que puede ponerse en triangulación con otros instrumentos habituales del campo. Las preferencias en la elección de técnicas e instrumentos de recolección de datos para las prácticas en Educación Física apelan a la observación y la escritura.

Se puede constatar la existencia de observaciones técnicas deportivas, observaciones participantes cuyo fundamento descansa en la ineludible experimentación de prácticas corporales para estar autorizado a hablar de un saber específico. Es decir, solo mediante la vivencia corporal de un cuerpo expuesto a un medio acuático, se producen las sensaciones cinestésicas del movimiento y desde allí se pueden trazar opiniones sobre las imágenes de los cuerpos representados en un dibujo. En la apreciación de Benjamín:

“La naturaleza que habla a la cámara es distinta de la que habla a los ojos; distinta sobre todo porque un espacio elaborado inconscientemente aparece en lugar de un espacio que el hombre ha elaborado con consciencia. Es corriente, por ejemplo, que alguien se dé cuenta, aunque sólo sea a grandes rasgos, de la manera de andar de las gentes, pero seguro que no sabe nada de su actitud en esa fracción de segundo en que se alarga el paso. La fotografía en cambio la hace patente con sus medios auxiliares, con el retardador, con los aumentos. Solo gracias a ella percibimos el inconsciente óptico, igual que solo gracias al psicoanálisis percibimos el inconsciente pulsional” (Benjamin, 1994: 67).

Las observaciones no participantes están utilizadas por investigadores del área para escribir las prácticas corporales que se configuran, muchas veces, en el predominio de una oralidad que transmite un saber de boca en boca sin formalizaciones y que suele extrañarse en la ausencia de generaciones que no prolongan las ideas.

A partir de estos abordajes de las distintas manifestaciones del cuerpo existen sensibilidades de los que el cuerpo está expresando a través de códigos de comunicación leídos por especialistas de un lenguaje. Las fotografías resultan ser un apoyo fundamental para ver y analizar los comportamientos corporales. Es un suplemento útil para retratar las disposiciones de los cuerpos en el espacio en formas colectivas de hileras, dameros, círculos y brindar una foto ejemplar de alternativas del orden comunitario posibles de organizar en una clase de Educación Física.

Las observaciones con registros audiovisuales también son instrumentos validados por entrenadores, preparadores físicos, técnicos que utilizan este soporte para estudiar en profundidad sistemas tácticos y técnicos de diversas situaciones de la competencia agonística deportiva. La ubicación de las cámaras en distintos puntos converge hacia el objeto analizado (un árbitro, un grupo de defensores, la acción colectiva de un ataque o bloqueo). Existen, entonces, materiales usados con fines utilitarios y pragmáticos que apuntan hacia la mejora del rendimiento, la eficacia, el ajuste postural. Su manejo está desplegado en una lógica improvisada y actualizada de los eventos. En todas estas formas de mirar el cuerpo, se establece un rol activo y protagónico del investigador que se posiciona como el sujeto de la investigación que pretende extraer de su objeto de estudio el conocimiento científico. Las posturas pueden presentar matices diferenciales entre enfoques más subjetivistas, objetivistas o algunas que resuelven esta falsa polaridad.

La apreciación que me apresuro a arriesgar está referida al uso fiel y obediente a los recetarios de cada técnica de recolección de datos empíricos, prescindiendo de ajustes particulares que inevitablemente demandan las peculiaridades de los objetos de estudios puestos en construcción. Este tipo de tratamiento genera producciones que no están del todo articuladas. Los productos finales demuestran una confección forzada por una respuesta obediente

a sus usos e implementaciones por un empleo extremadamente técnico e instrumental.

Con respecto a los registros escritos, levantados en la modalidad de observación no participante, que pretenden relatar los acontecimientos durante la puesta en escena de una clase de Educación Física, generan en el ocasional observador un esfuerzo de atención y capacidad de anotar cadenas de actos muy difíciles de seguir por la velocidad y la repentización de sus movimientos. El investigador levanta la vista hacia el lugar de la escena, baja su mirada hacia su cuaderno de notas y, en ese preciso momento, sigue el rodaje de la actuación. Este límite inevitable nos demuestra que, por sí sola, la observación no participante no resuelve la captura de las múltiples dimensiones que constituyen una práctica social engendrada por actores.

Los registros audiovisuales suelen ser utilizados por profesores de Educación Física para estudiar y analizar en los deportes colectivos sistemas tácticos defensivos y ofensivos. La posibilidad de efectuar un análisis biomecánico de los movimientos y de la motricidad se realiza mediante filmaciones de ejecuciones sometidas luego a visionados donde se rebobina una y otra vez la cadena de acciones motoras desplegada por el modelo seguido. Esto posibilita el desmenzamiento de los deslizamientos del cuerpo en el agua, la apreciación de los músculos sinergistas, antagonistas y agonistas durante una tensión de fuerzas, la sistematización de dinámicas de piernas. La filmación grabada es un material producido y retratado en un video. La limitación que se puede identificar en este insumo tecnológico consiste en la elección, explícita o involuntaria, que se aplica al utilizar planos concretos de la filmación, con ángulos de registro que visibilizan ciertas situaciones y omiten otras. En definitiva, el cuerpo no es un objeto posible de ser tomado como testimonio total en un registro audiovisual. La imagen generada es parcial y arbitraria.

## **Observación de la observación**

Si uno se propone redoblar los conceptos y ensayar una observación de la observación, inaugura otra posición respecto de estas herramientas metodológicas de investigación. Los objetos de estudio, cuanto más posibilidades de abordajes tengan, serán mejor entendidos y explicados. Si el investigador de las prácticas corporales no solo

observa las prácticas corporales, sino también a los otros observadores, puede obtener información relevante en el marco de las indagaciones que se pretenden realizar.

En el ámbito escolar, con los alumnos se puede experimentar la puesta en práctica de ejercicios de observación y toma de muestras fotográficas de clases de Educación Física en el patio, en el club, el gimnasio, la plaza, es decir en los espacios donde suelen estructurarse el montaje de las escenas de esta profesión. Las ventajas de las prácticas corporales que devienen en las clases de Educación Física están caracterizadas por su escenario abierto, no es un aula con dimensiones pensadas para un colectivo grupal reducido. Muchos escenarios están pensados para los espectadores, cuentan con tribunas, o al menos disponen de un perímetro libre de obstáculos que posibilitan la instalación de butacas y sillas para la invitación de quienes deseen apreciar un evento de cuerpo. La ventaja nada despreciable está dada por la menor generación o la reducción de la intimidación que producen ojos externos que observan lo que uno practica con su propio cuerpo y que, para completar la incomodidad de los observados, son seguidos de cerca para pescarlos en las selección de fotos.

Como docentes investigadores se pueden proyectar movilizaciones de cursos a espectáculos corporales con el propósito de ver, observar, mirar desde las ópticas particulares de visualización para producir materiales de lo relevado. Una celebración musical con cuerpos danzantes genera rituales de exhibicionismo y voyeurismo a los cuales los jóvenes están acostumbrados a participar. Las fotos tomadas por el docente investigador y por el alumno pueden colaborar en la desestructuración de las propias matrices de percepción adulta: dónde mira, los ángulos de la toma, la proximidad o la distancia del objeto, la selección de cosas por registrar. La foto puede ser una invención si se socializan las ideas, los temas, los puntos de orientación visual. Las nuevas tecnologías y los teléfonos celulares aprovisionan a los jóvenes de un capital cultural y un bagaje de experiencias prácticas en la toma de imágenes que merece ser atendida.

La recuperación de los criterios de selección de imágenes de parte de los jóvenes nos sirve para revisar los usos y las apropiaciones subjetivas de la fotografía y de las situaciones de la vida escolar y universitaria merecedoras de una toma fotográfica. El rastillaje de

formas juveniles de “solemnizar o eternizar” episodios de la vida social puede ser una puerta de acceso a las formas de subjetividad. En la línea teórica de Bourdieu:

“[...] el área de lo que para una clase social dada se propone como realmente fotografiable se define por los modelos implícitos que se dejan captar a través de la práctica fotográfica y su producto, puesto que estos determinan objetivamente el sentido que confiere un grupo al acto fotográfico como promoción ontológica de un objeto considerado digno de ser fotografiado, es decir, fijado, conservado, mostrado y admirado [...]” (Bourdieu, 1979).

En las prácticas escolares y universitarias de los sujetos juveniles existe un uso habitual de la fotografía. Los instrumentos de las cámaras digitales posibilitan una relación con la realidad mediante la toma de muestras de situaciones triviales de la vida cotidiana. Los jóvenes imprimen el uso de este recurso para probar, desechar, borrar, guardar las fotografías favoritas. La abundante experimentación de la toma fotográfica otorga un training al ojo para ser cronistas de tiempos aburridos y moribundos. El empleo también posibilita la constatación inmediata de la imagen obtenida, jugar con el zoom, corregir ángulos de disparo o rotar las posiciones del fotógrafo. Las horas de ensayos van sedimentando un modo de ver y capturar escenas agregándole un plus ligado a la toma de fotos prohibidas o toma de fotos a escondidas. Existe una sofisticación de las prácticas fotográficas que establece lazos con otros soportes de las tecnologías de la información y la comunicación. Señala Paula Sibilia:

“Una escuela que ha crecido enormemente gracias a la facilidad ofrecida por las cámaras digitales, y que se ha legitimado por a popularización de los *blogs* y *fatologs* de este tipo, cada vez más abundantes en este planeta. Algunos prefieren llamarlos *pornologs*, porque sus autores-narradores-protagonistas defienden la sensualidad y el erotismo del desnudo parcial, con un inagotable elenco de muecas en exposición. Otra denominación para el nuevo fenómeno es el *egologs*, ya que el éxito de exhibir sus fotos les sube algo [...] Algunos sitios se dedican a reunir fotografías publicadas en este tipo de blogs, que muchas



veces las reciben de sus propios autores protagonistas, para mostrarlas a todas juntas en un espacio renovado. Las chicas dicen que mandan las fotos para sentirse sexy, mostrar su cuerpo y aumentar su ego personal, afirma el dueño de uno de esos espacios de la web, que recibe veinte mil visitantes por día” (Sibilia, 2007: 42).

Estas bondades tecnológicas multiplican las chances de exploración mediante una experimentación rica y variada de tomas fotográficas. Por otra parte, modifica sustancialmente el ritual de la toma porque su carácter improvisado y veloz desplaza la preparación formal de los peinados, el aprovisionamiento del vestuario, la elección de la pose individual o colectiva de los sujetos fotografiados, la ambientación de una compleja escenografía con su telón de fondo. El contexto de realización actual engendra otros ámbitos de producción y creación fotográfica. Las fotos en nuestro tiempo acelerado son instantáneas y además tienen un consumo cultural masivo. El acceso a estos insumos tecnológicos se extiende para un público más amplio y estimula otra familiaridad con las imágenes. Andrea Cuarterolo afirma:

“Lejos de la instantaneidad de las imágenes actuales, los retratos al daguerrotipo implicaban largos tiempos de exposición que, hacia 1844, oscilaban entre veinte segundos y el minuto y medio, dependiendo de las condiciones de luz. Esto significa que eran ante todo posados. Puede hablarse incluso de una cuidadosa puesta en escena que incluía elementos de valor simbólico” (Cuarterolo, 2004: 6).

El ensayo de esta propuesta constituye una estrategia de búsqueda potente y tiene un efecto multiplicador de las observaciones y las chances concretas de poner en crisis las propias modulaciones de mirada del especialista en Educación Física. Es la proposición de una red que se hilvana no solo desde la experimentación de nuevas tomas, también se vale de la recuperación de muestras fotográficas elaboradas por los alumnos, quienes aportan sus peculiares percepciones de la realidad observada. Dice Gisele Freund:

“[...] la fotografía posee la aptitud de expresar los deseos y las necesidades de las capas sociales dominantes, y de interpretar a su manera los acontecimientos de la vida

social. Pues la fotografía, aunque estrictamente unida a la naturaleza, solo tiene una objetividad ficticia. El lente, ese ojo supuestamente imparcial, permite todas las deformaciones posibles de la realidad, dado que el carácter de la imagen se halla determinado cada vez por la manera de ver del operador y las exigencias de sus comanditarios. Por lo tanto, la importancia de la fotografía no solo reside en el hecho de que es uno de los medios más eficaces de moldear nuestras ideas y de influir en nuestro comportamiento” (Freund, 1993: 8).

La observación, además del ejercicio de la escritura, moviliza la oralidad de los participantes. Se generan comentarios alusivos a esas interacciones que no se imprimen en el registro etnográfico. Este elemento guarda relación con la capacidad de observar el mundo y prestar atención a los rasgos tragicómicos de los actores: lo pintoresco del tic nervioso, el olor particular, el hedor de los colectivos emanados por la intensa actividad física, las muletillas de los protagonistas, la ropa utilizada, la gestualidad imitada, copiada, la atribución de estigmas o pseudónimos, la deducción de ciclos menstruales de las compañeras por sus posiciones corporales en el banco. La propuesta de ir más allá de lo que se ve, imaginando la ropa interior de los sujetos o los volúmenes corporales de los observados, nos evidencia un rebasamiento de la imagen.

La imagen es una instancia estática y congelada de la realidad donde se petrifica un evento y se lo detiene transitoriamente para dejarlo grabado como una constancia de un momento memorable. La imaginación o la capacidad de imaginar ofrecen la renovación de las imágenes con nuevas postales, el cambio de paisajes, la gestación de nuevos sueños y utopías de transformación. Existe una complementariedad entre la imagen provocadora del sentido de la percepción y la activación del pensamiento mediante la producción de ideas. La foto no es un objeto que retrata lo real, solo es un recorte subjetivo modulado por el fotógrafo que dirige sus percepciones hacia sitios en detrimento de otros. En esta dirección Bourdieu argumenta:

“Aún cuando la producción de la imagen sea enteramente adjudicada al automatismo de la máquina, su toma sigue dependiendo de una elección que involucra valores

estéticos y éticos: si de manera abstracta, la naturaleza y los progresos de la técnica fotográfica hacen que todas las cosas sean objetivamente ‘fotografiables’, de hecho, de la infinidad teórica de las fotografías técnicamente posibles, cada grupo selecciona una gama finita y definida de sujetos, géneros y composiciones” (Bourdieu, 2003: 43).

En el ejercicio se evidencia el para quién se escribe, rubricado en registros técnicos obedientes a la consigna del profesor que denota un esfuerzo de interpretar lo solicitado en la consigna. A la vez que existen registros corporales no solicitados que denotan una matriz interpretativa de la realidad que solo reporta lo que se está acostumbrado a ver. Las dos son aportes válidos en tanto colaboran con aproximaciones distintas a la problemática del cuerpo. Son materiales que sirven para producir triangulaciones. También en el modo de asumir la tarea, con registros aislados o anotaciones neuróticas y obsesivas del decir y hacer.

## **Bibliografía**

- Bauret, G. (1999), *De la fotografía*. Buenos Aires, Biblioteca de la mirada.
- Benjamin, W. (1994), *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires, Planeta Agostini.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- 2003), *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona, Gustavo Gilli.
- Cuarterolo, A. (2004), “El retrato fotográfico en el siglo XIX: El discreto encanto de la burguesía” en *Historias de la ciudad. Una revista de Buenos Aires*, n° 28.
- Freund, G. (1993), *La fotografía como documento social*. Barcelona, Gustavo Gilli.
- Giles, M. (2003), “Educación Física y Formación profesional”, en *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata, Al Margen.
- Foucault, M. (1976), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Le Breton, D. (2007), *El sabor del mundo. Una antropología de los*

- sentidos*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Sibilia, P. (2007), *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Strauss A. y Corbin J. (1998), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Sontag, S. (1976), *Sobre la fotografía*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Vila, P. (1997), “Hacia una reconsideración de la antropología visual como metodología de investigación social”, en *Estudios sobre las culturas contemporáneas, Revista de Investigación y Análisis*, Época II, Volumen III, n° 6
- Williams, R. (1992), *Historia de la comunicación. Vol 1. Del lenguaje a la escritura*. Barcelona, Bosch Comunicación.



*Cuarta parte*  
“Conclusiones”





## **Mutaciones del cuerpo juvenil<sup>1</sup>**

Gabriel Cachorro, Román César,  
Nancy Díaz Larrañaga, Martín Scarnatto  
y Juan Pablo Villagran

“Si aceptamos que la subjetividad se construye en la interacción, y a lo extenso de la vida del sujeto, para comprender las transformaciones o invarianzas de las personas debemos prestar atención a los espacios privilegiados – cualitativa y cuantitativamente– a la hora de efectivización de esas relaciones”.

María Pia López (1997: 25).

En este apartado conclusivo establecemos un cruce entre las técnicas de recolección de datos utilizadas en el desarrollo de la investigación. Las distintas puertas de acceso al objeto de estudio son complementarias entre sí y posibilitan, en su complementariedad, una versión interpretativa de las mutaciones del cuerpo y la subjetividad de los sujetos juveniles de la Educación Física. La estrategia metodológica de indagación establece cuatro producciones específicas del conocimiento de la realidad analizada: imágenes (foto), preguntas (cuestionario), relatos (entrevista), situaciones (observaciones).

---

<sup>1</sup> Este capítulo forma parte de las reflexiones compartidas de todo el equipo de investigación.



Los materiales producidos en el trabajo de campo fueron articulados con reflexiones teóricas para potenciar las lecturas con una mayor agudeza crítica. Luego de establecer las triangulaciones entre los textos empíricos y teóricos podemos construir las siguientes categorizaciones analíticas de investigación.

## **Ingreso**

Los ingresantes a la carrera de Educación Física muestran un bagaje de experiencias ligados a prácticas corporales de conocimiento masivo. Esta apreciación se observa en el despliegue de acciones motoras donde prevalecen los deportes populares, el entrenamiento de las capacidades físicas o la afinidad por la gimnasia como criterio de prevención a la salud corporal. Los patrimonios motrices de los sujetos juveniles adquiridos en las experiencias biográficas previas se orientan hacia preferencias corporales de arraigo generalizado (fútbol, rugby, voleibol, basquetbol).

Si consideramos el acervo motor de los sujetos juveniles de la Educación Física construido en las trayectorias de vida corporal previa, seguramente el plan de estudios de la carrera universitaria puede ofrecer experiencias novedosas. Es posible enriquecer el capital corporal disponible con la exploración de ejecuciones corporales desconocidas. Esta chance constituye un argumento que explica la filiación institucional de los recién llegados. Una propuesta de educación corporal no solo es capaz de aportar nuevas prácticas y saberes corporales, también tiene una plusvalía en la acreditación de una carrera universitaria. La elección de la carrera para el menos hábil también se fundamenta por la pertenencia al clan universitario y, por paradójico que parezca, relativiza la habilidad, la coordinación o la destreza motora de los aspirantes.

Los estudiantes de Educación Física del primer año de la carrera, de acuerdo con los diagnósticos trazados en las evaluaciones del curso de ingreso, evidencian una historia motriz previa con limitaciones importantes en la fluidez y la calidad de los movimientos corporales, como así también en las capacidades de fuerza, resistencia y flexibilidad articular. En virtud de estas carencias ligadas al movimiento corporal, se trazan estrategias de acondicionamiento físico. En el protocolo de curso de ingreso está señalizado un diagnóstico mediante diversos test de ponderación física motriz. Sobre la base

de estos datos se confecciona una planificación capaz de mejorar las performances de los estudiantes.<sup>2</sup>

Luego la planificación se revisa a partir de evaluaciones para identificar las mejoras en la dimensión corporal y motriz.<sup>3</sup> La Educación Física prevalece, en esta perspectiva, por sus estructuraciones orientadas a la fijación de los patrones del movimiento corporal. La profusa bibliografía del campo remite, más allá de las diferencias en los términos empleados para los nombramientos, a la identificación de tres etapas en la gestación del aprendizaje motor: fase de desarrollo de la coordinación global, fase de la coordinación motriz fina y fase de estabilización de la coordinación fina (Meinel y Schnabel, 1988).

Se aprecian valoraciones a las correctas ejecuciones técnicas y los estereotipos motrices, que se sustentan en las sesiones repetitivas de entrenamiento y el ejercicio de acciones corporales hechas rutinas en actividades para grabar el automatismo del gesto motriz. La educación de patrones rígidos del movimiento corporal se aprecian en las formas automatizadas del traslado del balón con manos, la coordinada mecánica de piernas del basquetbolista, las respuestas motoras explosivas del atleta, la naturalización de posturas físicas eriguídas del gimnasta, la técnica eficiente y perfecta del deslizamiento acuático, el pase preciso del jugador de fútbol.

La circulación de estas versiones de los institutos y las carreras universitarias en Educación Física afectan la opinión pública de los estudiantes. Quienes esperan una propuesta corporal desprovista de tecnicismos motrices, identifican que estas organizaciones

---

<sup>2</sup> “El abordaje de las prácticas corporales y motrices se centrará en las capacidades, habilidades y destrezas que la carrera exige como manifestación de la disponibilidad corporal imprescindible para el desempeño profesional. La exigencia se hará sobre la base de las capacidades, destrezas y habilidades indispensables en el ejercicio de la docencia corporal” (Contenidos del curso de ingreso 2008. Departamento de Educación Física, FHCE- UNLP).

<sup>3</sup> El protocolo del curso de ingreso expresa: “La evaluación de las capacidades corporales y motrices se efectuará sobre la base de diferentes pruebas y ejercicios adaptados para la medición y valoración de las competencias necesaria para el desempeño del rol docente en Educación Física. En este aspecto, la evaluación tiene por objeto medir las capacidades motrices que sirven de fundamento imprescindible a las habilidades profesionales que todo profesor de Educación Física debe disponer. En ningún caso se evaluarán destrezas o capacidades deportivas o gimnásticas específicas que solo medirían las diferencias de historia corporal y motriz de los practicantes”.

de la formación física resultan incompatibles con sus intereses. Son propuestas de prácticas corporales ortodoxas porque no incluyen las nuevas tendencias sociales del cuerpo y, en razón de esto, los desilusionados emprenden una búsqueda por otros espacios de formación corporal. Los senderos opcionales conducen a la escuela de danzas clásicas –recinto donde existe un importante número de aspirantes a la carrera de danzas contemporáneas–, a los cursos intensivos de teatro aéreo y circo que proliferaron en forma exponencial en distintas ciudades. El deseo de aprendizajes de formas corporales donde prevalece la fluidez improvisada, en detrimento de los altos niveles de estructuración en las técnicas corporales, moviliza a incursiones en otros sectores del campo de la cultura corporal. Otro tipo de deseos corporales se sensibilizan ante la emergencia de prácticas corporales alternativas (capoeira, bailes afroantillanos o boxeo chino).

La posible prolongación de las experiencias biográficas incrustadas en el cuerpo se construye en una socialidad inestable y compleja donde las formas de poner el cuerpo producen modos instituyentes. En cierta medida, estos modos son revolucionarios porque rehabilitan un cambio radical, en tanto activan al cuerpo festivo, hedonista capaz de descargar emociones contenidas o reprimidas donde suspenden en forma provisoria los mandatos institucionales (las orgías, las borracheras). Las prácticas corporales del descontrol, la amnesia consciente, el olvido de las obligaciones aparecen en algunos grupos sociales que participan en cofradías con acuerdos lábiles. La socialidad del placer localizado en el desborde, el goce establecido en la experimentación del libre albedrío de los sentidos, parece ser poco compatible con las instituciones disciplinadoras del régimen corporal ascético. No son propuestas atractivas para las subjetividades juveniles emergentes: no seducen, tampoco producen deseo. Son juegos de otras subjetividades y otros cuerpos e historias. La persistencia de una propuesta de recorrido curricular con paradas en circuitos clásicos y ortodoxos provoca una convocatoria restringida a sujetos juveniles porque por una extraña paradoja la Educación Física estructura y niega al cuerpo.

La elección de la carrera no se corresponde con una influencia de la Educación Física escolar. En todo caso, la vocación por la Educación Física puede interpretarse como la asignatura ausente en

la instancia formadora previa que pretende recuperarse en otro ciclo de formación, también como la representación o el imaginario de una profesión accesible dentro del catálogo de carreras universitarias. La ascendencia de la orientación vocacional hacia la Educación Física puede estar trazada desde la relación de los sujetos con prácticas corporales contiguas a las desplegadas durante el recorrido escolar. Es decir, la opción está construida por la práctica corporal placentera en algún deporte extraescolar. La felicidad del cuerpo es una expectativa fundamental en los aspirantes.

La incorporación a una nueva institución formadora exige armar una red de vínculos con pares para compartir la estadía en la institución formadora y proyectar compañeros de estudio en la ruta del estudiante. No todos los alumnos pueden resolver la adaptación al nuevo encuadre institucional y abandonan la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La situación de cambio de realidad genera, en algunos de los ingresantes, un desborde; el alumno recién llegado está superado por el desafío institucional. La deserción está ligada al fracaso, y en términos cuantitativos se cristaliza en un significativo *desgranamiento* de la matrícula. Los inicios de una relación con la institución formadora producen, en ciertos sujetos juveniles, estancamientos. Los jóvenes no avanzan en su carrera y se puede constatar un inicio del recorrido de formación trabado en el primer año de la carrera. En este espacio liminar, entre la escuela y la facultad, se observa que los sujetos juveniles no terminan de cerrar su ciclo secundario por adeudar el certificado analítico de estudios de la secundaria por tener pendiente la aprobación de una asignatura.

En virtud de estos problemas de adaptación a la vida universitaria, en el ámbito específico de la Educación Física se establecen cursos introductorios, programas de equiparación de oportunidades educativas y propuestas de nivelación que contemplan el espesor del cambio cultural.<sup>4</sup> Las estrategias de ayuda a los ingresantes están organizadas en dos ejes prioritarios: el conceptual y el corporal y motriz. Las capacidades o las competencias esperadas para un estudiante de Educación Física involucran la dimensión conceptual (uso de la

---

<sup>4</sup> En el curso de ingreso se hace mención a las reformulaciones de dimensiones socioculturales, corporales e intelectuales que se ponen en juego durante el proceso de adaptación a la vida universitaria.

lengua, estrategias de comprensión de textos, redacción, técnicas de estudio) y la dimensión corporal y motriz (capacidad de fuerza muscular, flexibilidad articular, aeróbica, velocidad y habilidad).

En el aspecto físico, existe un conjunto de mediciones y test de evaluación sobre acortamientos y debilitamientos musculares, capacidades aeróbicas de fuerza, indispensables y mínimas para participar de un proceso de pedagogía corporal.

## **Trances**

El egreso de la cultura escolar y el ingreso a la cultura universitaria produce una brutal encrucijada existencial que demanda una capacidad de adaptación al cambio. Existen “situaciones críticas” (Giddens, 1984: 95) por la desestructuración de la vida cotidiana. El despliegue de las primeras acciones sociales en una organización nueva propicia la búsqueda de un nuevo orden. Esto implica encontrar los modos de desenvolverse más adecuados a las nuevas situaciones institucionales. Es necesario traducir las lógicas de actuación pertinentes para los nuevos rituales de interacción social. En esta reestructuración del orden continuo existe la posibilidad de no hallar el lugar en la carrera y tampoco encontrar pares para transitar un camino de formación.

Las organizaciones contienen propiedades de la permanencia de un orden instituido. Su rasgo de invarianza es central para brindar cierta estabilidad a la institución social. Los sujetos, que entran a una institución predeterminada por otros precursores, entran a un orden ya establecido al cual deben adaptarse. Las posibles negociaciones entre los sujetos con las instituciones pueden originar cambios capaces de renovar por dentro sus estructuras. Esta idea se corresponde con la siguiente afirmación: “si los cambios operados superan las restricciones que impone la invarianza de la organización, se produce una mutación; este es el término que utilizamos para destacar que el sistema se ha transformado en otro” (Schvarstein, 1992: 48). En el caso del ingreso de nuevas promociones de estudiantes, que se renuevan año tras año, existe una reformulación de intereses y expectativas sociales.

Las estructuras de la cultura universitaria que le corresponde a la Educación Física promueven planteos e inquietudes, en algunos

casos, instituyentes. El centro de estudiantes, por ejemplo, recupera prácticas y actividades corporales localizadas en los contornos de la Educación Física y organiza eventos ligados con culturas barriales juveniles: murgas, candombes, capoeira, salsa, zancos, circo, malabares, entre otros. Se hace espacio dentro de una institución, donde los contenidos que son más ortodoxos tienden a la conservación de prácticas instaladas con mayor tiempo de historia. La autogestión de estos grupos rejuvenece los enfoques y hace circular propuestas corporales diferentes. La cohabitación de territorios diferenciados muestra la plasticidad de la organización, en este caso la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que no se petrifica en la “clausura organizacional” (Schvarstein, 1994).

El ingreso produce lentos, aunque profundos, reemplazamientos en los lenguajes, y vestuarios. En la vida cotidiana, lo demuestra la inauguración de temas de conversación y el establecimiento de un nuevo orden continuo. La resolución de este desafío, en una etapa relevante en la vida de estudiante, muestra distintos niveles de adaptación a una provocación de ajuste práctico a una institución nueva: el que no supera el trance, no halla su lugar, no resuelve el problema de su permanencia regularizada en el ámbito universitario y queda con la asignatura pendiente. En esta situación de prueba y medición de la propia competencia para encarar una carrera universitaria, se obtienen conclusiones tangibles de las propias potencialidades y limitaciones corporales, motrices, sociales, académicas y, muchas veces, también de la expectativa social construida en las altas calificaciones escolares o la seguridad en las performances académicas destacadas en la institución previa; estos resultan capitales corporales aún insuficientes para resolver nuevos problemas de estudio más complejos y sofisticados en la Facultad. El contraste personal de este proceso de cambio desencadena reformulaciones de los proyectos futuros. Los sujetos juveniles, en algunos casos, bajan las pretensiones y se acercan a otros proyectos personales que distribuyen de otra manera las prevalencias de las ejecuciones motrices. La *mudanza* de los estudiantes y de las expectativas profesionales pueden direccionarse hacia la proyección como maestra jardinera, instructor de pilates, o profesor de yoga.

Los cambios de actitud encuentran sus motivos en la cons-

titución de una trama intersubjetiva, con otro, en sitios de actuación distintos. Los encuadres institucionales facilitan la aparición de la *sordera* en la escuela, y la *escucha* en la facultad. La modificación de los contextos particulares de interacción humana desencadena un registro más atento del otro en la facultad, mientras que en la escuela se genera una subestimación de la educación. El saber universitario es reconocido por los alumnos ingresantes, se asume en los primeros pasos como las propiedades de una efectiva “Alta casa de estudios” o un “ciclo de enseñanza superior” donde se supone desde el imaginario del alumno que la impartición de clases está a cargo de destacados docentes. En la escuela no ocurre lo mismo porque es el tramo final de un largo proceso de escolarización que otorga un pleno conocimiento “microfísico” de las previsibles relaciones humanas y de sus actores.

La percepción de la escuela secundaria la representa como un lugar provisorio y contingente. Es un sitio de paso para “hacer tiempo” o “esperar que las horas pasen”. Es un pasaje, es una transición hacia un cierre de un ciclo, una morada que exige terminar para empezar. Es una parada para un mero estar, ocupar un lugar. El objetivo implícito apunta a la habilitación de un título para entrar a otro lugar (ya sea un trabajo o un ciclo terciario). La identificación de la organización escolar carente de legitimidad –en lo que corresponde a la autoridad– propicia las reacciones impulsivas, la primacía de lo emocional sobre la dimensión de cálculo racional. En este sentido, los usos corporales están ligados al predominio de la dimensión lúdica.

## Rodeos

El pasaje de la cultura escolar hacia la cultura universitaria genera un desafío existencial de elegir en un amplio espectro de posibilidades hacia el mañana. Los jóvenes elaboran, con distintos gradientes de análisis, una decisión en esa crucial etapa de sus vidas. Las vacilaciones en la elección de la apuesta, se acompaña de tanteos experimentales. La indecisión en las opciones evaluadas, la insatisfacción de los primeros pasos en la carrera, la falta de total convicción en la carrera escogida hace que los estudiantes prueben suerte en opciones heterogéneas (abogacía, diseño, periodismo, medicina). Las sucesivas entradas y salidas de distintas alternativas

posibilitan una visión y una medición más próxima a las propias capacidades. La autoevaluación de esta ayuda para establecer el eventual desfase entre la propia capacidad y la exigencia del rendimiento académico de una nueva institución. Las elecciones apresuradas y equivocadas son parte de un proceso de búsqueda tendiente a acertar con el campo de acción.

La apropiación de la Educación Física en la cultura escolar ofrece una versión incompleta por la relación de baja frecuencia con sus puestas en escena. La experiencia previa con un nivel de exigencia que no demanda grandes sacrificios, aporta elementos para fundar representaciones subjetivas de la profesión. Una propuesta es vivida como una opción posible, en tanto se acompañe de un refuerzo que lo apunte. Esta posible orientación vocacional, por considerarla insuficiente para la propia realización personal, es suplementada con un curso alternativo de enfermería, guardavidas, masajista, animador sociocultural u otras variables que convocan desde otra intervención el tratamiento del cuerpo. Con otro refuerzo o complemento, la proyección tiene más viabilidad de futuro. Las representaciones de una carrera accesible para la obtención de un título hace pensar en algunos los estudiar de dos carreras simultáneas. El único inconveniente es la importante carga horaria que demanda la enseñanza de las prácticas corporales a desplegar en el campo de deportes.

Los rodeos se vinculan con la observación de procesos inconclusos en el trayecto de formación universitario. Lo anterior se puede rastrear en la asunción de un currículum desprolijo caracterizado por las reincidencias, las reincorporaciones de estudiantes secundarios y adultos, la pérdida y la recuperación de la condición de alumno regular y las cursadas accidentadas e irregulares.

La calidad del desempeño del estudiante universitario de primer año tiene estrecha relación con la precariedad de su condición de vida en plena reconstrucción, sometida a reformas, replanteos y ajustes. La elaboración de esta obra en construcción se conecta con la formación previa y la plasticidad que demuestran para resolver una situación inédita respecto de lo vivido en la cultura escolar. Los estudiantes colisionan con un cuadro de situación y se hallan carentes de ideas o estrategias para acomodarse a ella, no por inmadurez sino por enfrentarse a una nueva coyuntura institucional que debe traducir



y decodificar con la urgencia del caso. Los jóvenes deben construir nuevas herramientas para resolver pruebas de mayor complejidad fenomenológica. Los sujetos están constituidos en un código foráneo, el escolar y mientras despliegan estrategias de adaptación a nuevas instituciones también ponen a prueba la irritabilidad del *homo academicus*.

## **Anclajes**

En la Educación Física escolar el contexto de realización ofrece una configuración conflictiva. Las gestiones para obtener un lugar de trabajo en condiciones edilicias acondicionadas para el normal ejercicio de la enseñanza, las demoras burocráticas para cerrar acuerdos de lugar de encuentro entre los practicantes, los pasos administrativos a cumplimentar en tiempo y forma para una jornada de intercambio, el posicionamiento institucional a adoptar en torno de los Torneos Juveniles Bonaerenses, la suspensión de clases en los días de lluvia, las eventuales suspensiones de clases por paros gremiales, los desencuentros entre los actores, la disposición urbana de los alumnos dispersos en diversos puntos de la ciudad que deben disponer de boletos estudiantiles extras para asistir a los encuentros, los micros para el traslado a contraturno son elementos que dificultan el normal desarrollo de la clase, la continuidad de los encuentros y la construcción de un grupo o curso.

Los obstáculos para la concreción de las clases poseen más dificultades de implementación que las clases del aula, las variables que participan en la configuración de las propuestas corporales engendran una trama de mayor condensación cultural. Su devenir pone en juego un exponencial aumento de exposición a mayor riesgo corporal (de lesión, de seducción, por ejemplo), incertidumbre (el protagonismo de las prácticas corporales son azarosas y contingentes, produce relaciones con los otros y con las condiciones materiales de realización) e imprevisibilidad (violencia física, reacciones inesperadas, acusación de abuso o acoso sexual por la ambigüedad de los contactos físicos más próximos).

La ejecución de las propuestas curriculares compacta todos estos atributos delicados de las prácticas y los incrusta en el cuerpo de los participantes. La observación de este conjunto de aspectos comprimidos en la trivialidad de las acciones corporales y la capaci-

dad de conducir la clase con estas propiedades latentes constituye una provocación para los recursos de maniobra ante la sorpresiva declaración de lo latente en manifiesto. Cuando un dispositivo de tantos mecanismos no puede activarse, la clase queda paralizada o levantada, no se trabajan contenidos y se crea el problema de no poder evaluar lo que no pasó.

Cuando las trabas u obstáculos operativos dominan las anheladas sesiones de Educación Física, la evaluación es un inevitable artificio y un teatro de simulación por estos condicionamientos de la trama institucional. Si no existe la clase de Educación Física de cuerpo entero, el efecto es una flexibilización de los seudocontenidos acompañados de una infantilización del cuerpo, en tanto se solicita a los alumnos ejecuciones que subestiman sus capacidades motrices. La transformación del cuerpo en un ente intangible es producto de una cultura escolar inhóspita para la propuesta de Educación Física.

El cuerpo está tutelado por la mente en la medida que es intelectualizado, esto es una consecuencia de la imposibilidad de dar clases. En estas situaciones inadecuadas para los proyectos educativos corporales se promueven las tareas pasivas. Es factible encontrar en el área de Educación Física la implementación de trabajos escritos, la apelación a exámenes orales sin involucrar el cuerpo: la instrumentación de trabajos prácticos de anatomía o la asignación de tareas de recolección de información vinculados con temas o problemas del cuerpo (bulimia, anorexia, modas, nutrición). La dicotomía cuerpo/mente se hace patente cada vez que se elige el recreo como un momento de descompresión de la tensión acumulada durante la sesión de clase, cuando se utiliza en las escuelas técnicas un encuentro del sujeto con su cuerpo que suspende momentáneamente el trabajo manual.

## **Desplazamientos**

La escuela muestra a la Educación Física con un abordaje del cuerpo adaptado a las peculiares condiciones de realización. El tratamiento del cuerpo, además, se realiza en los márgenes de esta profesión. Los contornos de la Educación Física están en el contraturno escolar donde se cristaliza la co-presencia en un espacio físico más acotado y se intenta producir efectos sobre el gobierno de los cuerpos juveniles. Las negociaciones, los conflictos y las tensiones entre los

actores derivan en una reflexividad institucional capaz de impulsar los diversos grupos diferenciados. Los encuentros de alta frecuencia imprimen la sensación de participar de un lugar estable. En este encuadre, el tiempo parece estar estancado, lento. El espacio muestra su dimensión subjetiva porque transmite su carácter estático por la poca movilidad o nula de sus miembros.

Las operaciones de vigilancia, supervisión y control de los cuerpos se ejecutan con más intervención, las tácticas preferidas apuntan a la concreción de recintos más acotados y cerrados. Se apela a los mensajes explícitos en su modalidad de recordatorios, retos, amenazas. En el caso de la ropa existe una obsesiva insistencia en la correcta forma de vestirse guardando las pertinencias de los rituales escolares.

El recinto universitario es un sitio transitorio, de paso, que demanda los *tours* como una manera de alcanzar la apropiación dinámica del espacio. El estar implica una construcción artesanal de los recorridos diarios acordes con los niveles de representación sobre el proyecto individual. Estar pasando el tiempo, o proyectando la carrera.

La configuración de la Educación Física en la facultad ofrece contradicciones más complejas de un plan de estudio, en síntesis, se trata de articular teorías, prácticas, metodologías, ideologías, proyectos. Los estudiantes toman la iniciativa, se ven obligados a abandonar los paternalismos. Es necesario “salir a buscar” (Berger y Luckman, 1998). Se configura el dualismo cuerpo/máquina. La entrada a la institución aporta a los ingresantes un lenguaje académico con un código de palabras de la disciplina. El vocabulario de los jóvenes se influencia y se afecta en forma brutal. La institución aprovisiona de conceptos estelares: “el cuerpo es una construcción social”; “los objetivos de la gimnasia son la sistematicidad y la intencionalidad”; “el deporte nace Inglaterra con las *publics schools*”; “la Educación Física tiene crisis de identidad”; “el juego demanda una entrega total”; “posición de cúbito dorsal largo”.

En la perspectiva de Castoriadis (1989: 240), el individuo se encuentra ante la institución con un lenguaje ya constituido y debe apropiarse de otro lenguaje que “se encuentra ahí”. Este proceso de apropiación de “todo tipo de lenguajes” se constituye sobre la base de lo existente en su historia, pero con posibilidades de transformarlo para crear nuevos significados y significantes.

Existe un proceso de tiranía cultural que impone oraciones seductoras y con ellas arma un tejido discursivo preliminar. La evaluación de los exámenes finales muestra la verbalización de claves del lenguaje incorporados como expresiones más o menos articuladas entre sí donde se releva la incidencia de los oradores docentes en la subjetividad de los estudiantes. La institucionalización de los recién llegados se hace con palabras, el lenguaje establece un orden del discurso universitario en la trama puntual de la Educación Física.

El “Homo academicus” hace su “trabajo pedagógico” e intenta convencer al otro con el poder seductor de la palabra. El otro es conversado, hablado insistentemente y es influenciado. La meticulosa capacidad envolvente de la oralidad académica constituye un proceso reformador de las ideas y los pensamientos de los aprendices. El trabajo pedagógico produce una conversión de la subjetividad de los estudiantes. La evangelización de los recién llegados, son *encantados* por la capacidad atrayente de la cultura académica que ejerce su hipnótico poder de fascinación en los oyentes.

Este proceso de enlistar fieles a líneas de pensamiento en la cultura académica contiene dispositivos de poder que son su soporte.

“La institución social existe como un gran otro que interpela a los individuos ofreciendo elementos de identidad que le permiten adquirir ubicuidad en el mundo, la cual es posible en tanto el individuo queda sujetado al Otro. Esta sujeción es la que posibilita que los sujetos puedan reconocerse mutuamente articulándose en un conjunto de significantes comunes, lo que les permite adquirir identidad en la dimensión de lo público, identidad inscrita en el juego del deseo y del temor, los cuales primero y más frecuentemente nos ponen en situación de dependencia enajenante respecto de la ley. De esta manera la institución social y en particular la institución educativa, a través de la cualificación y fijación de funciones para los sujetos que hablan por y por ella, conforma grupos doctrinales cuya identidad se estructura con base en un conjunto de saberes que les otorga legitimidad como cuerpo socialmente reconocido” (Elizondo Huerta, 1995: 41).

En esta misma dirección, podemos explicar las prácticas sociales de los sujetos aprendices que intentan cobijarse en padrinos

académicos y, muchas veces, asumen las relaciones de poder asimétricas entre maestros y discípulos sin ningún tipo de cuestionamientos. La entrega de la propia subjetividad en manos de otros llega al extremo de la servidumbre y muestra la lógica del amo y el esclavo. En otros casos es interesante analizar cómo los estudiantes, ante la interpelación del específico “homo academicus” de la Educación Física, se valen de distintos artilugios y artimañas para poner en acción tácticas de no innovación de los esquemas de percepción, pensamiento y acción. En esta reacción, el sujeto ofrece un comportamiento cuya táctica mantiene inalterable su matriz de formación previa. No cambia sus ejercitaciones, juegos y tareas motrices de preferencia recogidas en su pasado de deportista. En este caso, se evidencia una subjetividad impermeable a las influencias, las formas de elongar, entrar en calor en la actividad física son intocables. Los aportes de nuevos ejercicios no se apprehenden, se ejecutan como un mero cumplimiento.

## **Transformaciones**

Las transformaciones se configuran en distintos planos en lo concerniente a lo físico. Las opiniones giran en torno de si está más gordo, más flaco, más estilizado. La entrada a un ciclo nuevo de la vida personal, se acompaña de otra producción estética, más hipertrófico, con barba, pelo largo, piercing, nuevos vestuarios, elección de marcas. Las mediciones y los test en el curso de ingreso cotejan algunos de estos cambios.

Los sujetos ingresantes de la Educación Física experimentan la intersección imprecisa de lo juvenil y lo adulto. Existe una compleja elaboración de la propia identidad personal cada vez que el sujeto tiene que “hacerse cargo” de sus propios actos y asumir una postura responsable y adulta. Es decir dejar de ser inmaduro, incompleto, adolescente y convertirse en un adulto que deje atrás las conductas irresponsabilidades y los comportamientos infantiles. El abandono de las prácticas adolescentes implica la búsqueda de un puesto de trabajo, la independencia económica, la autonomía personal en el ejercicio de la sexualidad, la organización de una propia familia o la crianza de un hijo. Estos elementos están presentes en el momento de iniciar una carrera universitaria. Las formas de asumir estos procesos demuestran las contradicciones de esta elaboración en medio

de prolongaciones de eternos paternalismos, crecimientos abruptos, regresiones infantiles.

La formación del aspirante a la Educación Física está mediada por estas circunstancias contextuales. Los rendimientos académicos se encuentran profundamente relacionados con los entornos culturales que colaboran en la construcción de sujetos autónomos, independientes, autosuficientes o también la influencia de sujetos dependientes, indecisos, dubitativos, hablados por otros. Los sujetos juveniles están hablados por los textos, los recursos humanos, los actores, las ideologías, con la institución que preparó un proyecto de afección sobre los recién llegados.

La constitución de los sujetos estudiantes Educación Física articula el pasado donde recopilaron experiencias en organizaciones sociales y solidificaron matrices de aprendizaje. Al ingresar en una nueva organización, las prescripciones de la nueva institución formadora se conectan con las historias de cada sujeto. Este cruce puede expresar continuidades por la semejanza de las estructuras de la institución que se dejó y la que se toma cuando los esquemas de acción no sufren mayores alteraciones. Se cambia un referente adulto por otro, o se prolonga la actitud sumisa y servil con otro jefe. Las rupturas pueden identificarse en el desencuentro incompatible entre el pasado institucional con una historia presente totalmente diferente que obliga a ajustar las matrices de aprendizaje.

Leonardo Schvarstein considera importante las representaciones del mundo interno y el mundo externo en este proceso de institucionalización. Según el autor, “el sujeto puede encontrarse absolutamente alienado, maleable, sometido en forma casi total a la organización (prevalece el mundo externo) o bien aparecer desconectado, ajeno a las demandas casi prescindente (prevalece el mundo interno)” (Schvarstein, 1992: 72).

Las consecuencias de las ascendencias de nuevos padres académicos marcan y gravitan en el trayecto de formación universitaria y en el egreso de la misma. Los procesos de subjetivación aportan a las promociones de subjetividades biodegradadas, disecadas, alienadas, moribundas, en lo que paradójicamente borra la posible creación y opinión del sujeto, lo desintegra y lo mata, pasa a ser la nada. En este caso estamos remitiéndonos al “sujeto sombra, pensa-

do por otros y no pensante” de Lidia Fernández y María Eugenia Ruiz Velasco (1997: 98). Las otras subjetividades juveniles o adultas están abonadas por la posibilidad de pronunciar la palabra, generar con autoría, producir ideas en encuadres facilitadores de la libertad y la creatividad humana. En este caso los sujetos encuentran atajos para escapar a la reproducción de discursos ajenos y cuidar sus subjetividades en la formación.

La intersección de la cultura escolar y universitaria es un pasadizo que articula el pasado y el futuro. La instancia de traslación de un lugar a otro constituye una revolución, como cambio radical, porque implica dejar atrás un surco transitado y afrontar un destino incierto por conocer. En el pasaje existen extravíos, deserciones, cambios de rumbos, sujetos que se pierden o desdibujan su persona. El enfrentamiento con el porvenir depara resultados distintos en la nueva incursión institucional.

En este devenir en la cultura también están las historias de los que se extraviaron, o se marcharon. El fracaso de los recién llegados de las escuelas públicas se atribuye, en algunos casos, a la formación recogida en la cultura escolar. Los docentes poseen una representación social de los jóvenes como adolescentes sin la adecuada preparación para afrontar una carrera universitaria. Las historias de los aspirantes que se bajan de los proyectos suelen redireccionar sus trayectorias de vida hacia lavaderos de autos, deliveri, corralones, taller mecánico, Carrefour, McDonald’s, malabares en las calles, cuidadores de vehículos en los estacionamientos, todos ellos en condiciones precarias de trabajo.

En compañía de este profundo cambio institucional, se engendra una transformación del sujeto que experimenta la transición de lo juvenil a lo adulto o que desdibuja la persona juvenil mezclando propiedades adultas. La asunción del cuentapropismo, las variantes del subempleo, la búsqueda de changas o tareas a corto plazo para subvencionar los gastos personales, el alquiler compartido con pares de un departamento configuran un momento bisagra en las vidas de los estudiantes. Si consideramos que los trazos de lo adulto definen sus contornos en la posibilidad de la vivienda y el trabajo propio, la identidad de los sujetos estudiantes vive o atraviesa momentos de redefiniciones. Aquí existen mutaciones trascendentales.

La elección de Educación Física significa también el emprendimiento de una etapa nueva con nuevo look, estreno y construcción de un nuevo personaje que esconde aspectos de la vida personal y privada. El nuevo contexto puede generar sorpresas de descubrirse como líder, ladero o del montón, cuando en la secundaria era el mejor, en la facultad es uno más: no *brilla*.

## Desvíos

En el transcurso de la investigación se prestó atención a los sujetos juveniles de la escuela que prometían continuar sus estudios en la carrera de Educación Física, con el propósito de reconstruir sus trayectorias de formación y sus metamorfosis experimentadas en sus periplos biográficos. Al momento de registrar los potenciales informantes claves, pudimos identificar una muestra de sujetos juveniles de la escuela secundaria que esquivan la entrada a la Educación Física y están dotados de los capitales corporales y motrices para la carrera. Los sujetos que quedan afuera acreditaban prácticas y saberes corporales formalizados en una vasta incursión en el laberíntico campo de la cultura corporal.

Las “biografías anticipadas”, a veces, suelen estar irrumpidas por la aparición del azar o el imprevisto catastrófico. El viraje de la carrera puede estar impulsado por un imponderable trágico, urgente o prioritario. Por ejemplo, la lesión física que condiciona el normal desempeño motor, el embarazo no planificado y sorpresivo, la proposición de una idea de trabajo tentadora puede alterar el rumbo de la travesía; o bien la dedicación a rubros antípodas con la carrera: el negocio de ropa, el ingreso a la escuela penitenciaria, etc. En algunos casos, se busca una seguridad existencial, un orden de la vida cotidiana, una disciplina escolarizada de las actividades que repita el esquema lo más parecido a lo vivido en la escuela. En definitiva, se trata de una forma del eterno retorno a las matrices de acción cotidianas.

El esbozo de distintos colectivos juveniles desligados de los rótulos cumbieros, emos, rolingas, floggers, skaters, y otros, nos resultan categorizaciones provisorias. En este catálogo de opciones identitarias solo se producen ilustraciones pintorescas de excentricidades juveniles, que clasifican en casilleros divisorios a grupos y refuerzan las diferencias entre sujetos juveniles usando la construcción



lingüística “tribus urbanas” en un uso del término que solo atiende la descripción técnica del “look” y someras descripciones de conductas o comportamientos triviales y se desentiende de la trama intersubjetiva que lo moviliza.<sup>5</sup> Debajo de estas apariencias de la composición de la figura corporal, existen elaboraciones reflexivas más complejas y condensaciones políticas e históricas de la trama existencial para explorar.

“Inventariando cuerpos jóvenes: cuerpos muertos, cuerpos del enfrentamiento, cuerpos distinguidos/diferenciados, cuerpos arriesgados, cuerpos encerrados, cuerpos en movimiento, cuerpos en exposición, cuerpos con hambre, cuerpos que dan vida y cuerpos que se aman. Vida y política encarnándose. Este listado intenta proponer una agenda. Son temas a los que hay que prestarle más que atención, programar políticas, encontrar contactos [...]” (Chaves, 2004: 9).

Como puede visualizarse, en la línea de Mariana Chaves, podemos localizar otros modos de nombrar a los jóvenes apartándonos de la contemplación de ajenas rarezas etnográficas y, con esa modificación, promover otra estética de la mirada hacia la comprensión de las alteridades. Este ejercicio de lectura más precisa de los jóvenes y sus cuerpos resulta central para decodificar las subjetividades.

Estas nuevas formas de constitución de las identidades tienen que ser tenidas en cuenta en la carrera de Educación Física, para evitar sostener en el tiempo, capitales corporales que resultan demasiado lejanos para los jóvenes ingresantes.

## Atajos

El efecto performativo de la cultura escolar se traduce en la construcción de una matriz de formación social. La vida en las escuelas estructura unos modos particulares de actuación. La historia de vida acopiada en la escuela se sedimenta en el mundo interno de los sujetos y queda disponible como recetas para actuación en situacio-

---

<sup>5</sup> Véase la nota “Tribus urbanas, lugares de pertenencia”, los retratos de porte corporal aprovisionados a los floggers, neohippies, rolingas, metaleros, hip hop, góticos, skaters, cumbieros, emos, rastamanes y punks publicada en el diario *La Nación*, en la sección Información General, el lunes 15 de septiembre de 2008.

nes típicas de relación social. La escuela con sus rutinas cíclicas y previsibles acostumbró a maneras de obrar convencionales e inculcó un habitus de estudiante difícil de modificar.

El pasaje hacia una institución con rasgos diferentes a la estructura escolar, horarios optativos, flexibles, combinación de bandas horarias, alternancia de los lugares de estudio y cursada produce una profunda crisis en las prácticas de actuación. En muchos casos, los sujetos no aceptan este profundo cambio en el corazón de las prácticas y buscan caminos alternativos lo más parecidos a los practicados en las instancias formativas anteriores. En este sentido, se busca conservar la estructura y se elige reproducir un orden de la vida cotidiana ordenada, escolarizada que ponga en caja al nuevo tramo formativo. Algunos alumnos desertan de la carrera de Educación Física en la Facultad de Humanidades y se incorporan en la Universidad Católica, cuya estructura se asemeja más al formato escolar y promete futuros contactos para inserciones laborales, o incluso se inscriben en la Escuela de Policía bonaerense porque en su estructura curricular el cuerpo es un elemento importante en la formación, y además aporta un sueldo, obra social y una carrera con ascensos en las jerarquías de cargos.

En estos casos podemos identificar la operacionalización de la “transversalidad”. Este concepto “significa que el tipo de vínculo que existe en la sociedad global, determinados modos de hacer y pensar se instalan en los modos de relación instituidos entre participantes de diversidad de organizaciones” (Schvarstein, 1992: 114).

En virtud de estos análisis trazados por el equipo de investigación, el contenido de este libro y en particular, las categorías analíticas de este trabajo conclusivo se ofrecen como una invitación al análisis institucional en todas sus dimensiones estructurales para incorporar al campo de la formación de estudiantes de Educación Física.

## **Bibliografía**

- Berger P. y Luckman T. (1998), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1984), *Homo academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cháves, M. (2004), “Biopolítica de los cuerpos jóvenes: aproximación e inventario”, en *Revista de temas sociales. Kairos*, UNSL,

año 8, n° 14, octubre de 2004.

- Castoriadis C. (1989), *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Tusquets.
- Elizondo Huerta, A. (1995), “Notas en torno a la hermenéutica y la investigación educativa”, en Arriaran S. y Sanabria J. (comp.), *Hermenéutica, educación y ética discursiva*. México, UIA.
- Fernández L. y Ruiz Velazco M. (1997), “Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo”, en León, E. y Zemelman, H. (coord.), *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. México, Antropos.
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2008), *Propuesta de Curso y Estrategias de Articulación y Nivelación para el año 2008 a la carrera de Educación Física*. La Plata, FAHCE- UNLP.
- Giddens, A. (1984), *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- López, M. (1997), *Mutantes. Trazos sobre los cuerpos*. Buenos Aires, Colihue.
- Meinel, K. y Schnabel, G. (1988), *Teoría del movimiento humano. Motricidad deportiva*. Buenos Aires, Stadium.
- Schvarstein, L. (1992), *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires, Paidós.
- Schvarstein, L. (1994), *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. Buenos Aires, Paidós.

## Sobre los autores

### **Gabriel Cachorro**

Docente e investigador del Departamento de Educación Física de la FHCE, UNLP. Adjunto de la cátedra Educación Física 1, del seminario de tesis en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Docente en los cursos de ingreso de la carrera en Educación Física. Docente en la Escuela de Educación Media n° 8 de la ciudad de La Plata, en los espacios curriculares institucionales “Educación y Sociedad”, “Legislación Escolar” y “Educación y Valores”.

### **Román Cesaro**

Docente e investigador del Departamento de Educación Física de la FHCE, UNLP. Profesor de Juego y Recreación en la cátedra Educación Física 1 y 2. Profesor de Teoría de la Educación Física 4. Docente en los cursos de ingreso de la carrera en Educación Física. Docente de Educación Física en las escuelas de Educación Secundaria Técnica n° 5 y n° 3 de la ciudad de La Plata

### **Nancy Díaz Larrañaga**

Docente e investigadora de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP. Profesora adjunta en “Comunicación y Teorías”, “Taller de Análisis, Producción y Evaluación de Materiales y Medios en Educación”. En la Universidad Nacional de Quilmes es profesora Titular de la materia “Comunicación en las organizaciones y en las instituciones”. Se ha desempeñado como Docente en Escuelas de Educación Medias de la Ciudad de La Plata en materias vinculadas a la Comunicación Social.

## **Martín Scarnatto**

Docente e investigador del Departamento de Educación Física de la FHCE, UNLP. Profesor de la cátedra Didáctica especial 1. Docente en los cursos de ingreso de la carrera en Educación Física. Es además Profesor de Perspectiva Motora I y Perspectiva Teórico-histórica, Profesorado de Educación Física, Instituto Educativo Cesalp. Docente de Educación Física, en la Escuela de Educación Media Mercedes Pacheco. Años 8vo, 9no (ESB) 1ª y 2ª (ESE) de la ciudad de la Plata.

## **Juan Pablo Villagrán**

Docente e investigador del Departamento de Educación Física de la FHCE, UNLP. Profesor de seminario de tesis en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Docente en las escuelas de Educación Técnica n° 3, ESB n° 15 y ESB n°28 de la ciudad de La Plata.